

IZDAJATELJI:



Pedagoška obzorja Novo mesto



Pedagoška fakulteta Ljubljana

UREDNIKI:

- Dr. Jana Bezenšek
- Dr. Ivan Ferbežer
- Dr. Dušan Krnel
- Dr. Ilija Lavrnja
- Dr. Milan Matijević
- Dr. Amand Papotnik
- Dr. Dolfe Rajtmajer
- Dr. Cveta Razdevšek Pučko
- Dr. Darja Skribe Dimec
- Dr. Milena Valenčič Zuljan
- Dr. Alojzija Židan

GLAVNI IN ODGOVORNI UREDNIK:

- Dr. Marjan Blažič

LEKTOR:

- Melanija Frankovič

NASLOV UREDNIŠTVA IN UPRAVE:

- Novo mesto, Prešernov trg 3, p.p. 124
- V svetovnem spletu: <http://www.pedagoska-obzorja.si/revija>
- Elektronski naslov: [info@pedagoska-obzorja.si](mailto:info@pedagoska-obzorja.si)

Izhajanje revije sofinancirata Ministrstvo za znanost in tehnologijo R Slovenije  
in Ministrstvo za šolstvo in šport R Slovenije

2001 letnik 16

# 3 DIDACTICA SLOVENICA

*pedagoška obzorja*  
znanstvena revija za didaktiko

## VSEBINA

- |                                  |   |
|----------------------------------|---|
| <b>Dr. Cveta Razdevšek Pučko</b> | <b>3</b> UVODNA BESEDA UREDNICE   |
| <b>Marija Smolko</b>             | <b>5</b> VPLIV NOVIH UČNIH NAČRTOV NA PREVERJANJE IN OCENJEVANJE ZNANJA V PRVEM RAZREDU DEVETLETNE OSNOVNE ŠOLE |
| <b>Marjeta Zabukovec</b>         | <b>16</b> MEDSEBOJNI VPLIVI METOD POUČEVANJA IN OBLIKE PREVERJANJA ZNANJA PRI PREDMETU SPOZNAVANJE DRUŽBE       |
| <b>Ivana Mori</b>                | <b>31</b> MEDLETNA SPOROČILA PRI OPISNEM OCENJEVANJU  |
| <b>Marija Grginič</b>            | <b>43</b> KONČNI ZAPISI POD DROBNOGLEDOM: ANALIZA OPISNIH OCEN Z VIDIKA BLOOMOVE TAKSONOMIJE                    |
| <b>Tadeja Pirc</b>               | <b>53</b> ANALIZA PISNIH PREIZKUSOV ZNANJA NA STOPNJI RP Z VIDIKA TAKSONOMSKIH STOPENJ                          |
| <b>Mateja Meško</b>              | <b>62</b> INDIVIDUALIZACIJA PREVERJANJA IN OCENJEVANJA ZNANJA   |
| <b>Natalija Ružič</b>            | <b>70</b> AVTENTIČNE OBLIKE DELA TER PREVERJANJA IN OCENJEVANJA   |
| <b>Natalija Aber</b>             | <b>88</b> UPORABA PORTFOLIA NA RAZREDNI STOPNJI OŠ  |
| <b>Nataša Platšše</b>            | <b>100</b> SAMOOCENJEVANJE  |
| <b>Andreja Burger Muhič</b>      | <b>113</b> NEVERBALNA KOMUNIKACIJA UČITELJA V PROCESU PREVERJANJA IN OCENJEVANJA ZNANJA                         |
| <b>Mateja Miklavčič</b>          | <b>121</b> ANALIZA PRAVILNIKA O PREVERJANJU IN OCENJEVANJU ZNANJA TER NAPREDOVANJU UČENCEV V OSNOVNI ŠOLI       |

## Uvodna beseda urednice

### CONTENTS

<b>Cveta Razdevšek Pučko, PhD</b>	<b>3</b>	<b>INTRODUCTORY WORDS OF THE EDITOR</b>
<b>Marija Smolko</b>	<b>5</b>	<b>THE IMPACT OF NEW CURRICULA ON THE EVALUATION AND ASSESSMENT OF KNOWLEDGE IN THE FIRST GRADE OF THE NINE-YEAR PRIMARY SCHOOL</b>
<b>Marjeta Zabukovec</b>	<b>16</b>	<b>INTERACTING EFFECTS OF TEACHING METHODS AND KNOWLEDGE ASSESSMENT FORMS WITHIN THE SUBJECT OF SOCIAL STUDIES</b>
<b>Ivana Mori</b>	<b>31</b>	<b>MIDYEAR DESCRIPTIVE ASSESSMENT RECORDS</b>
<b>Marija Grginič</b>	<b>43</b>	<b>FINAL RECORDS UNDER CLOSE SCRUTINY: ANALYSIS OF DESCRIPTIVE GRADES FROM THE ASPECT OF BLOOM'S TAXONOMY</b>
<b>Tadeja Pirc</b>	<b>53</b>	<b>THE ANALYSIS OF WRITTEN TESTS OF KNOWLEDGE AT THE CLASSROOM LEVEL FROM THE ASPECT OF TAXONOMY STAGES</b>
<b>Mateja Meško</b>	<b>62</b>	<b>INDIVIDUALISATION OF KNOWLEDGE EVALUATION AND ASSESSMENT</b>
<b>Natalija Ružič</b>	<b>70</b>	<b>AUTHENTIC TEACHING APPROACHES, EVALUATION AND ASSESSMENT</b>
<b>Natalija Aber</b>	<b>88</b>	<b>APPLICATION OF THE PORTFOLIO AT THE CLASSROOM LEVEL OF PRIMARY SCHOOL</b>
<b>Nataša Platiše</b>	<b>100</b>	<b>SELF-ASSESSMENT</b>
<b>Andreja Burger Muhič</b>	<b>113</b>	<b>TEACHER'S NON-VERBAL COMMUNICATION DURING THE EVALUATION AND ASSESSMENT PROCESS</b>
<b>Mateja Miklavčič</b>	<b>121</b>	<b>ANALYSIS OF THE RULES ABOUT KNOWLEDGE EVALUATION AND ASSESSMENT AND THE ADVANCEMENT OF STUDENTS IN PRIMARY SCHOOL</b>

Na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani v letu 2000/2001 že drugo leto poteka podiplomski magistrski študij poučevanje na razredni stopnji. Študij je zasnovan tako, da z izbirnimi predmeti dopušča študentom veliko možnosti za oblikovanje individualnega študijskega programa. Prav zato je tudi kvaliteta dela pri izbirnih predmetih visoka, saj se študenti ukvarjajo s problemi, ki jih zanimajo in so povezani tudi z njihovim praktičnim delom.

Med izbirnimi predmeti je tudi predmet preverjanje in ocenjevanje znanja kot sestavni del kurikuluma (nosilka predmeta je dr. Cveta Razdevšek Pučko, izr. prof.). Za ta predmet se je v študijskem letu 1999/2000 odločilo 11 kandidatk, ki so povezani z aktualno prenovno osnovne šole, z novimi učnimi načrti ali ki na nek način obravnavajo sodobne trende/premike na področju preverjanja in ocenjevanja znanja. V skupini nas je zanimalo, kakšne so značilnosti preverjanja in ocenjevanja pri posameznih predmetih, katere od tako imenovanih avtentičnih oblik preverjanja se uveljavljajo v praksi, katere taksonomske ravni znanja so prisotne v opisnih ocenah in katere prevladujejo v pisnih oblikah preverjanja in ocenjevanja znanja, obravnavali pa smo tudi malo manj pogosta vprašanja, kot je problem neverbalne komunikacije učitelja ter upoštevanje individualnih razlik v postopkih preverjanja in ocenjevanja znanja. Ker je preverjanje in še posebej ocenjevanje znanja tudi stvar normativnega urejanja, je bila pozornost posvečena tudi pravilniku, ki ureja to področje.

Bilo bi škoda, če bi kvalitetni pisni prispevki ostali v predalih, nedostopni za strokovno javnost, ki se s problematiko preverjanja in ocenjevanja znanja srečuje pri delu v šoli. Zadovoljni smo, da se nam je ponudila priložnost, da oblikujemo posebno številko revije, ki jo lahko najdemo v večini šolskih zbornic in tako ponudimo naše ugotovitve kritični presoji pedagoške prakse. Prepričani smo, da bo v prispevkih marsikdo našel ne le zanimivo razmišljanje, ampak tudi koristne informacije ali celo usmeritve za svoje delo.

*Dr. Cveta Razdevšek Pučko*

Marija Smolko

# Vpliv novih učnih načrtov na preverjanje in ocenjevanje znanja v prvem razredu devetletne osnovne šole

*Izvirni znanstveni članek*

UDK 371.214:373.32:371.26

**DESKRIPTORJI:** učni načrti, preverjanje in ocenjevanje, oblike in metode preverjanja in ocenjevanja, kriteriji ocenjevanja znanja

**POVZETEK** – Izhodišče uvajanja kurikularne prenovе v praksi na formalni ravni so ciljno in procesno razvojno naravnani novi učni načrti, zakonski in podzakonski akti. Ena temeljnih usmeritev v procesu prenovе je tudi procesno pojmovanje učenja in poučevanja, kar zahteva spremembo načinov preverjanja in ocenjevanja znanja. Ugotavljamo, da se že v prvem razredu devetletke pojavljajo vse oblike preverjanja znanja. Kot kriterije preverjanja in ocenjevanja učitelji in vzgojitelji navajajo samostojnost, ustvarjalnost, uporabo znanja v konkretnih situacijah in doseganje ciljev in standardov iz učnih načrtov. Učenci prvih razredov se preverjanja oz. ocenjevanja ne zavedajo in s tem niso obremenjeni.

*Original scientific paper*

UDC 371.214:373.32:371.26

**DESCRIPTORS:** curricula, evaluation and assessment, forms and methods of assessment, assessment criteria

**ABSTRACT** – At the formal level, the new curricula, laws and secondary legislation represent the starting points of the implementation of curricular restructuring into practice. They are all goal and process oriented. One of the main restructuring orientations is understanding learning and teaching as a process, which requires a change in the ways knowledge is evaluated and assessed. In the first grade of the nine-year primary school, all forms of knowledge assessment are present. The assessment criteria used by teachers and early years teachers are independence, creativity, application of knowledge into concrete situations and the achievement of curriculum goals and standards. As the first graders are not aware of being assessed, they do not experience it as a burden.

## 1. Uvod

S postopnim uvajanjem novega programa 9-letne osnovne šole v slovenskem prostoru, iščemo rešitve in odgovore na številna vprašanja in dileme, ki so povezane s sistemskimi, organizacijskimi, vsebinskimi in procesnimi spremembami na osnovnošolskem področju. Temeljna izhodišča in usmeritve pri uvajanju programa 9-letne osnovne šole učiteljem in vzgojiteljem predstavljajo programi izobraževanja na posameznih stopnjah, sprejeti novi učni načrti predmetov v teh programih, ter na novo sprejeti zakonski in podzakonski akti (objavljeni na spletnih straneh <http://www.msss.edus.si>, 9-letka, 1998).

Skladno z opredeljenimi vrednotami in cilji kurikularne prenove je Nacionalni kurikularni svet pripravil tudi načela kot napotke in smernice za uvajanje konkretnih sprememb. Med načeli najdemo nekaj takih, ki so povezana s preverjanjem in ocenjevanjem in poudarjajo, naj bodo programi in učni načrti ter njihovo izvajanje:

- bolj ciljno in razvojno kot snovno naravnani, vključujoč različne ravni in vrste ciljev,
- zasnovani tako, da zagotavljajo enake možnosti v izobraževanju,
- da prednost vsebinam, ki imajo splošnejšo veljavo in uporabnost,
- temeljijo na kombinaciji različnih metod in oblik dela,
- predvidijo ciljem ustrezne načine preverjanja, kjer je nujna osredotočenost na posameznika; primerjava samega s sabo.

Zavzemati se moramo za razvoj in doseganje višjih kognitivnih znanj in spretnosti. To spodbujamo z ustreznimi raznovrstnimi oblikami preverjanja učnih učinkov (NKS, 1996, str. 16).

## 2. Nova kultura preverjanja in ocenjevanja – preverjanje in ocenjevanje kot sestavni del kurikuluma

Zakonska izhodišča pri preverjanju in ocenjevanju predstavljata Zakon o osnovni šoli (UL RS, št. 12, leto 1996) in Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju ter napredovanju učencev v 9-letni osnovni šoli (UL RS, št. 61, leto 1999).

V prvem triletju 9-letne osnovne šole je obvezno opisno ocenjevanje kot zakonsko predpisana oblika.

Ob zastavljenih ciljih in načelih kurikularne prenove, ob sodobnih strategijah načrtovanja je torej nujno razmišljati tudi o spremenjenem načinu preverjanja in ocenjevanja pri izvajanju programa 9-letne OŠ.

V izhodiščih nove kulture preverjanja in ocenjevanja govorimo o:

### 2.1. Povezanosti poučevanja in učenja

Ena temeljnih usmeritev prenove je učno-ciljni in razvojno-procesni pristop, katerega temeljna značilnost je procesna narava znanja in se poučevanje in učenje razume kot proces. Procesni pristop izhaja iz predpostavke o konstruktivistični naravi znanja in učenja. Pri tem je bistvo učenja v poti spoznavanja in ne le v rezultatih. Znanje zato ni stabilno in enoznačno, ampak je proces, postopno izgrajevanje spoznanj, postopno napredovanje (Z. Rutar, 1999).

Procesni pristop prekinja z vrsto utemeljenih pojmovanj, navad in praks in ne zahteva le spreminjanja metod, ampak spremembo celotne naravnosti poučevanja in učenja in s tem tudi preverjanja in ocenjevanja znanja.

Strateške točke takšnega spreminjanja temeljijo na poznavanju pomena taksonomij učnih ciljev, in razumevanju, da preverjanje in ocenjevanje postane proces, ki vstopa v vse faze poučevanja.

Preverjanje znanja postaja vse bolj integralen del procesa poučevanja in učenja, podpora zanj. Gre pravzaprav za vzajemne dele enega samega procesa: procesa spoznavanja.

V takih pristopih so pomembnejši kot konkretne vsebine načini njihovega posredovanja. V ospredju je vedno aktivnost učencev, izhajanje iz njihovih izkušenj in predznanja, umeščanje novih znanj v kontekste oz. v smiselne in med seboj povezane celote oz. okvire, aktualiziranje in uporaba... V taki naravnosti je meja med "poučevanjem" in "preverjanjem" vse bolj zbrisana. Tako se preverjanje predznanja izkaže v neposredni funkciji poučevanja, s postavljanjem vprašanj, spodbujanjem razmišljanja, presojanja, oblikovanja hipotez, utemeljevanja. Tako hkrati poučujemo in preverjamo. Ravno tako se pri avtentičnih oblikah preverjanja izkaže, da to preverjanje ni le preverjanje "pridobljenega", ni ponavljanje že videnega, ampak je ustvarjanje, je nova izkušnja za učence, je torej spet – poučevanje.

V primerjavi s tradicionalnimi didaktičnimi modeli, kjer se poučevanje in preverjanje znanja obravnava zaporedno, je v sodobnih teorijah znanja, poučevanja in učenja ter sodobni teoriji preverjanja znanja vse bolj poudarjeno neločljivo povezovanje procesov poučevanja, učenja in preverjanja.

### 2.2. Formativnost preverjanja

Ponovno kaže poudariti pomen in nujnost osredotočenosti na posameznika, na kompleksnost njegovega individualnega rezultata ali bolje rečeno dosežka. Zgovorne so primerjave posameznika samega s sabo, ne pa primerjave z drugimi. Za vpogled v posameznikov spoznavni in razvojni napredek ne zadošča ugotavljanje pravilno obnovljenih pričakovanih odgovorov, ampak predvsem ugotavljanje različnih vidikov znanja in veščin. Povratna informacija je predvsem v ugotavljanju, kako se učenec loteva problema oz. kako prihaja do rešitev, kje so njegova močna in kje šibka področja.

Prilagajanje individualnim posebnostim učencev zahteva od učiteljev in vzgojiteljev najprej veliko psihološkega in pedagoškega znanja, spretnosti pri sistematičnem opazovanju učencev, pozorno in odgovorno načrtovanje preverjanja in ocenjevanja znanja, kar vse predpostavlja pripravljenost učiteljev in vzgojiteljev, da preverjanja in ocenjevanja znanja oz. spretnosti ne obravnavajo kot nujno zlo, ampak kot integralni del poučevanja (R. Pučko, 1991, str. 30).

### 2.3. Opisni kriteriji preverjanja znanja

V učno-ciljnem in razvojno-procesnem pristopu so nam cilji vodilo za to, k čemu naj se usmerjamo, hkrati pa so opora za presojanje kvantitete in kvalitete osvojenega.

Cilji, ki so nam pri načrtovanju pouka izhodišče, nam v sklepni fazi vzgojno-izobraževalnega procesa služijo kot rezultat oz. nam predstavljajo kriterije preverjanja in ocenjevanja. Kriteriji preverjanja in ocenjevanja morajo torej izhajati iz ciljev poučevanja in zastopati želene vidike znanj in veščin. Biti morajo jasni in poznani vsem. Kriterije pojmuje kot tisto, kar hočemo meriti in s tem tudi spodbujati. Kriteriji namreč zastopajo večšine in vidike znanj, za katere si prizadevamo pri pouku.

Smiselno je načrtovati za vsak tematski sklop značilne kriterije. Z različnimi vsebinskimi sklopi in problemskimi izzivi so povezani različni cilji in s tem kriteriji. Namesto enodimenzionalne in enotne ocene za posamezen dosežek si je treba prizadevati za razgrajeno oceno – za analiziranje učenčevega dosežka po več dimenzijah oz. kriterijih, vnaprej jasno in sistematično opredeljenih.

Tak postopek razgrajenega preverjanja in ocenjevanja povečuje zanesljivost, primerljivost učiteljevih ocen, podpira tudi prakso samoocenjevanja in je opora kvalitativnega izboljševanja učenčevih dosežkov.

### 2.4. Spremenjene okoliščine preverjanja znanja

Če govorimo o neločljivem povezovanju procesov poučevanja, učenja in preverjanja, da je tudi preverjanje proces, ki vstopa v vse faze vzgojno-izobraževalnega procesa, se moramo zamisliti tudi o okoliščinah preverjanja, ki se s tem spremenijo ob običajnih vzorcih v tradicionalnih pristopih. Preverjanje znanja zatorej kaže preusmeriti iz okvirov strogo začrtanih protokolov in ga podpreti s pravico do spraševanja v spodbujanje sodelovanja in uporabo čim širše palete materialnih sredstev. Pasivni vlogi iskanja pravih in dokončnih odgovorov se kaže odpovedati v korist raziskovanja in odprte presoje. Namesto da s preverjanjem poskušamo za vsako ceno zajeti vse predpostavljeno pomembne ideje, dejstva in koncepte, kar slej ko prej vodi v trivializacijo naučenega, moramo učence opremiti za kritični razmislek o njih. Preverjanje postaja intelektualno stimulatívna dejavnost, postaja problemski izziv, postaja proces presoje in dialog.

### 2.5. Vključenost učencev v preverjanje in ocenjevanje

Med pomembne značilnosti drugačnega ocenjevanja sodi tudi večja vključenost učencev v proces ocenjevanja, kar sproži pri njih procese refleksije in poveča njihovo odgovornost. Spodbujanje učencev k refleksiji pomeni spodbujanje raz-

mišljanja o tem, kaj in kako delaš, kaj si naredil, kako si se ob tem počutil, primerjava s tem, kaj si nameraval narediti in kako v skladu s tem ocenjuješ svoje dosežke.

R. Pučkova (1997) opozarja na vključenost učencev v postopke preverjanja, kjer naj bo omogočena interakcija med učiteljem in učencem. Drugačne oblike preverjanja imajo tudi možnost, da izboljšajo poučevanje, saj usmerjajo učiteljevo pozornost v to, kako se učenci učijo, in se naučijo opazovati in analizirati proces učenja, spretnosti učencev, njihova pozornost se preusmeri od rezultatov tudi na proces učenja.

Povratna informacija, kakor jo prakticiramo pri opisnem ocenjevanju, izpolnjuje temeljne vloge: učencu pove, do kod je prišel in katere stopnje znanja je že dosegel, spodbudi ga k iskanju pomanjkljivosti ter mu ob tem ponudi možnost in pot za njihovo odpravljanje.

Samovrednotenje učencev, ki poteka v dialogu z učiteljem, le-temu "odpira vrata" v učenčevo sprejemanje, razmišljanje in razumevanje, učitelju omogoča spoznavanje učenčevih spoznavnih procesov.

S poznavanjem procesa učenja so povezani različni pristopi in s tem načini in oblike preverjanja in ocenjevanja. Preverjanje in ocenjevanje se spet izkaže kot proces in je prisotno v vseh fazah vzgoje in izobraževanja.

### 3. Analiza sestavin novih učnih načrtov za prvo triletnje programa 9-letne osnovne šole

Z analizo novih učnih načrtov za prvo triletnje 9-letne osnovne šole ugotavljamo, da so več ali manj vse predmetne kurikularne komisije upoštevale izhodišča in priporočila Nacionalnega kurikularnega sveta, ki jih je ta postavil za sestavo in zapis novih učnih načrtov.

Ob pregledu novih učnih načrtov za posamezna predmetna področja prvega triletnja 9-letne osnovne šole: spoznavanje okolja, slovenščino, matematiko, likovno vzgojo, športno vzgojo in glasbo, zasledimo v vseh:

- opredelitev predmeta,
- splošne cilje predmeta,
- didaktična priporočila,
- znanje izvajalcev,
- razne priloge.

Različnost zapisa glede na obseg, vsebino in prisotnost teh elementov v posameznih učnih načrtih pa se pojavlja pod poglavji:

- dejavnosti,
- specialnodidaktična priporočila,

- medpredmetne povezave,
- temeljni standardi znanja,
- katalog znanja po razredih,
- preverjanje in ocenjevanje.

V nadaljevanju predstavljamo le tista področja zapisov posameznih elementov, ki so povezana s preverjanjem in ocenjevanjem v prvem triletju.

### 3.1. Cilji in temeljni standardi znanja v novih učnih načrtih

Od začetka uvajanja opisnega ocenjevanja smo bili vsi prepričani, da opazujemo, spremljamo in beležimo doseganje ciljev, pri čemer smo pozorni na procese in rezultate. Novi učni načrti so upoštevali načela kurikularne prenovе ciljno in razvojno naravnani in vključujejo različne ravni in vrste ciljev.

Ob analizi učnih načrtov ugotavljam, da je le pri UN za likovno vzgojo zapisana temeljna raven znanja po razredih, pri vseh ostalih učnih načrtih pa so pripravljene temeljni standardi znanja ob koncu triletja. Prav tako je razvidno, da so v UN za spoznavanje okolja in matematiko izdelani katalogi znanj po razredih.

Iz zapisanih formulacij v posameznih učnih načrtih lahko razberemo naslednje definicije:

- Minimalni standardi znanja so dosežki praviloma vseh učencev na določeni razvojni stopnji in izhajajo iz ciljev preverjanja in ocenjevanja.
- Temeljni standardi znanja so dosežki učencev na določeni razvojni stopnji in izhajajo iz ciljev pouka (UN Matematika, str. 71).
- Minimalni standardi znanj se v pogledu pesemskih vsebin in poslušanih skladb lahko omeji na polovico predpisanih temeljnih znanj (UN Glasba, str. 17).

Izdelani standardi znanj in katalogi znanja omogočajo lažje spremljanje in vrednotenje doseganja ciljev, v sklepni fazi vzgojno-izobraževalnega procesa nam služijo kot rezultat oz. nam predstavljajo kriterije za preverjanje in ocenjevanje.

### 3.2. Priporočila o preverjanju in ocenjevanju v novih učnih načrtih

Po opravljeni analizi sestavin učnih načrtov opazimo, da je v vseh novih učnih načrtih 9-letne osnovne šole v didaktičnih priporočilih posebno poglavje z naslovom in vsebino "Preverjanje in ocenjevanje".

Pri posameznih UN je samo naslov omenjenih poglavij drugače zapisan, in sicer:

- Opisno spremljanje in ocenjevanje (spoznavanje okolja),
- Vrednotenje učenčevih izdelkov (matematika),
- Spremljanje, vrednotenje in ocenjevanje (šport),
- Oblike preverjanja in ocenjevanja (glasbena vzgoja).

V vseh učnih načrtih je opozorilo, da se preverja in ocenjuje v skladu s cilji pouka in pravilnikom o preverjanju in ocenjevanju in se ocena objektivno posreduje v predpisani obliki.

V priporočilih posameznih učnih načrtov opazimo poudarjena področja spremljanja, vrednotenja in ocenjevanja, kot so znanja, dejavnosti in procesi, ki so specifični za posamezno predmetno področje.

Pri spremljanju in ocenjevanju naj bodo učitelji pozorni na:

- a) učenčevo delo, preverjanje samostojnega dela, oceno učenčevega dela:
    - razumejo in upoštevajo navodila (samostojno delo, delo v skupini),
    - pripovedujejo in pišejo (kratko, jasno, bistveno, zanimivo, zapleteno, brez pravega sporočila, samo z besedami...),
    - samostojno pišejo, berejo, govorno nastopajo, razumejo poslušano in prebrano besedilo ter znajo poimenovati, upovedovati in pravilno pisati;
  - b) prizadevnost in trud:
    - sodelujejo pri različnih oblikah dela (delo spremlja le kot opazovalec, samostojno se loti dela, znajde se v različnih situacijah, nalogo dokonča površinsko ali zelo poglobljeno, zagovarja svoj način dela...)/sodelovanje/,
    - uporabljajo različne vire, literaturo, pripomočke, zemljevide, preglednice (poišče sam, na učiteljevo vzpodbudo, na vzpodbudo staršev, sošolcev...);
  - c) vedoželjnost, izvirnost in iznajdljivost, odzivnost:
    - upoštevajo mnenje drugih posameznikov in skupin (ne skače v besedo, izrazi svoje dvome in pomisleke, dopušča drugačno razmišljanje sošolcev/sošolk, je pripravljen spremeniti svoje mnenje na podlagi argumentov in kritično razmišlja o obravnavani snovi);
  - d) usvajanje pojmov – dosežki na afektivnem, psihomotoričnem in kognitivnem področju:
    - usvojijo posamezna športna znanja, dosežejo osebne športne uspehe /učenčev telesni, gibalni in funkcionalni razvoj/,
    - napredujejo v glasbenem razvoju: skozi predvidene dejavnosti pevskega in instrumentalnega izvajanja, aktivnega poslušanja in ustvarjalnosti/ glasbene sposobnosti, spretnosti in informativna znanja.
- S preverjanjem in ocenjevanjem v 1. triletju želimo:
- spoznati, kdaj je učenec dosegel določen vzgojno-izobraževalni cilj, mu zanj izraziti priznanje in ob tem načrtovati naslednjo stopnjo učenja,
  - odkriti morebitne pomanjkljivosti in težave pri usvajanju znanja,
  - dobiti povzetek celote doseženega znanja v rednih časovnih presledkih kot kvalitetno povratno informacijo učencu, staršem in učitelju.

V priporočilih učnega načrta za likovno vzgojo zasledimo tudi elemente skupnega vrednotenja, kjer učitelj z učenci vrednoti dosežene cilje po izoblikovanih kriterijih, ki izhajajo iz likovne naloge.

V tem UN nas opozarjajo tudi na objektivnost kritik, ker morajo biti te smernice za nadaljnje delo, krepiti učenčev emocionalno, moralno, motivacijsko, estetsko in intelektualno komponento.

#### 4. Opredelitev raziskovalnega problema in metoda

##### 4.1. Namen in cilj raziskave

Problem raziskave je omejen na vpliv novih učnih načrtov na preverjanje in ocenjevanje v prvem razredu 9-letne osnovne šole.

Učiteljice in vzgojiteljice, ki poučujejo v 1. razredu 9-letne OŠ, izvajajo vzgojno-izobraževalni proces po novih učnih načrtih, ki so bili sprejeti in potrjeni na Strokovnem svetu za splošno izobraževanje v letu 1998.

Učni načrti so zapisani ciljno, po posameznih predmetnih področjih so opredeljeni standardi znanj ob koncu triletja in tudi katalogi znanj po razredih.

V letih uvajanja in izvajanja opisnega ocenjevanja so učiteljice pogosto navajale težave predvsem "pri zapisih ciljev in iskanju primerne terminologije – pravih besed" za spremljanje, beleženje in zapis opisne ocene, zato nas je zanimalo, kako učiteljice in vzgojiteljice vidijo ciljno in procesno usmerjenost novih učnih načrtov in vpliv le-teh na preverjanje in ocenjevanje.

##### 4.2. Metoda

Vzorec predstavlja 11 anketiranih učiteljic in vzgojiteljic, ki so v šolskem letu 1999/2000 poučevali v 1. razredu 9-letne osnovne šole na območju Organizacijske enote Zavoda RS za šolstvo Murska Sobota. Za zbiranje empiričnih podatkov sem uporabila anketni vprašalnik. Anketne vprašalnike so reševali nevedeno in anonimno v maju 2000.

##### 4.3. Interpretacija odgovorov

Odgovore anketnega vprašalnika predstavljam z navajanjem ponujenih odgovorov, pri odprtem tipu vprašanj pa navajam izpeljane kategorije odgovorov, ki jih v okviru analize pojasnujem z navedbo najbolj reprezentativnih neposrednih odgovorov.

Vsi anketiranci so odgovorili, da so lahko v pouk vključevali načine in oblike dela, pri katerih je bila v ospredju učenčeva lastna aktivnost, učitelj pa vodi in usmerja proces.

Na vprašanje o uporabi oblik in metod preverjanja in ocenjevanja so odgovarjali po posameznih predmetnih področjih.

Pri predmetih športna vzgoja, likovna vzgoja in glasba so vsi uporabljali praktično obliko preverjanja in ocenjevanja znanja. Ob tem jih pri športni vzgoji 27 % navaja še meritve, pri glasbeni vzgoji omenjajo (100 %) glasbene dejavnosti (petje, ples, poslušanje, igranje na instrumente), polovica (54,5 %) pa še didaktične igre. Pri likovni vzgoji poročajo le o ocenjevanju praktičnega dela.

Pri slovenščini je velika večina (82 %) menila, da je najpogostejša ustna oblika in le 18 % jih je navedlo še praktično obliko preverjanja in ocenjevanja. Kot najpogostejše metode pri tem predmetu pa zasledimo: pogovor oz. razgovor (100 %), preverjanje razumevanja (45 %), pripovedovanje, opisovanje (36 %), 27 % pa jih navaja še druge verbalno-tekstualne metode.

Le pri matematiki se v 55 % pojavlja pisna oblika preverjanja, v 36 % praktična oblika in le v 9 % ustna oblika preverjanja in ocenjevanja.

Med najpogostejšimi metodami se pojavlja metoda razgovora (82 %), preverjanje razumevanja (64 %), praktično delo s konkretnimi materiali (55 %), grafično ponazarjanje (55 %) in 27 % anketirancev navaja še didaktično igro.

Pri spoznavanju okolja je 64 % anketirancev omenilo praktično delo kot najpogostejšo obliko, in 36,4 % ustno obliko. Med najpogosteje uporabljenimi metodami pa navajajo: razgovor, pogovor (64 %), 54 % anketirancev navaja še praktično delo in didaktično igro, igro vlog (36 %) in 18,1 % izkušensko učenje.

Velika večina učiteljev (82 %) učencem te starostne stopnje ni ponudila možnosti in oblike sodelovanja pri samoocenjevanju, prav tako slaba polovica učiteljev (45 %) ni iskala možnosti pri vključevanju učencev v oblike samovrednotenja. Tisti, ki so vnašali elemente samovrednotenja in samoocenjevanja, navajajo kot najpogosteje uporabljene oblike in metode dela z učenci pogovor o tem: kakšen se mi zdi moj izdelek; kako uspešen sem bil pri reševanju nalog, ob različnih dejavnostih; kaj moram popraviti, kje se bom bolj potrudil; kako zadovoljen sem in samokontrola ob reševanju nalog (didaktične igre, učni listi).

Najpomembnejši kriteriji, ki so jih upoštevali pri preverjanju in ocenjevanju, so po mnenju večine: samostojnost, ustvarjalnost, uporaba znanja v novih situacijah in nivo doseganja ciljev, 27 % anketirancev omenja še osebni napredek učenca.

Pri izboru kriterijev preverjanja in ocenjevanja je 91 % učiteljev in vzgojiteljev izpostavilo cilje in standarde iz učnih načrtov, ostali pa menijo, da so to učni načrti, lastna aktivnost učencev, in cilji, ko so si jih določili v letni pripravi.

Vsi anketiranci menijo, da se učenci ne zavedajo preverjanja oz. ocenjevanja in s tem tudi niso obremenjeni.

Večina (82 %) anketirancev ni imelo težav glede oblikovanja in zapisa opisne ocene. Ostali (18 %) pa kot težave navajajo: problem pisnega izražanja – terminologija, kako zapisati to, kar mislim, kakšno je dejansko stanje učenca in da niso izdelani nivoji kriterijev pri posameznih ciljih. Didaktična priporočila iz učnih načrtov o preverjanju in ocenjevanju spet večini (82 %) pomagajo pri delu, le 18 % pa le delno pomagajo.

Vsem anketirancem novi učni načrti olajšajo način opisnega ocenjevanja. Svoje pritrdilne odgovore utemeljujejo z jasnimi in konkretnimi cilji (82 %), z določenimi temeljnimi standardi znanja (63 %) in preglednostjo novih učni načrtov (18 %).

Ob težavah in pomislekih, na katere so v šolskem letu naleteli na področju opisnega preverjanja in ocenjevanja znanja, jih 27 % navaja, da veliko časa porabijo za beleženje učenčevega napredka, ravno toliko se jih sprašuje o smiselnosti zapisovanja opisnih ocen prvega ocenjevalnega obdobja v 1. razredu in 46 % učiteljev se sprašuje o smiselnosti zapisovanja medletnih sporočil staršem, če je redovalnica uradni dokument, ki ga starši na mesečnih govorilnih urah lahko pogledajo.

Med pripombami in predlogi v zvezi z opisnim preverjanjem in ocenjevanjem v prvem triletju 9-letne osnovne šole navajajo, da bi morali spremeniti obliko redovalnice za sprotno beleženje (45 %) in 27 % jih predlaga, naj se dokumentacija za izvajanje programa 9-letke pripravi in strokovnim delavcem predstavi pravočasno.

## 5. Zaključek

Glede na nereprezentativen vzorec ugotovitev ne moremo posploševati, lahko pa ugotovimo, da učiteljice in vzgojiteljice prvih razredov 9-letne osnovne šole prepoznavajo nove učne načrte kot ciljno naravnane, cilji in standardi pa jim pomagajo pri preverjanju in ocenjevanju znanja, spretnosti in dosežkov učencev. Z novimi učnimi načrti so se zmanjšale težave pri določanju in izbiri kriterijev, pri izbiri terminologije za zapis napredka, in pri ocenjevanju dosežkov.

Aktivnosti učencev v vzgojno-izobraževalnem procesu se izražajo tudi v pristopih in aktivnih metodah pri preverjanju in ocenjevanju po posameznih predmetnih področjih.

Med kriterije preverjanja in ocenjevanja poleg doseganja ciljev in standardov znanja učiteljice in vzgojiteljice visoko uvrščajo tudi samostojnost, ustvarjalnost in uporabo novega znanja v konkretnih situacijah.

Učiteljice in vzgojiteljice menijo, da se učenci 1. razreda ne zavedajo preverjanja in ocenjevanja in s tem niso obremenjeni. Didaktična priporočila v učnih načrtih o preverjanju in ocenjevanju učiteljem in vzgojiteljem pomagajo pri delu.

Učitelji pa potrebujejo tudi opisne kriterije, s katerimi bi izrazili nivo doseganja posameznih standardov po predmetnih področjih. Tako bo treba skupaj z učitelji poglabljeno razmišljati o opisnih kriterijih za doseganje stopnje posameznih ciljev in standardov.

Izziv za delo na področju preverjanja in ocenjevanja pa predstavljajo tudi načini samovrednotenja in samoocenjevanja za učence te starostne stopnje. Preverjanje in ocenjevanje ostaja tako še naprej problemski izziv, postaja pa tudi proces presoje in dialoga za vse subjekte, ki smo kakorkoli vpeti v vzgojno-izobraževalni proces.

## LITERATURA

1. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju, MŠŠ, Ljubljana, 1995.
2. Izhodišča kurikularne prenove, Nacionalni kurikularni svet, Ljubljana, 1996.
3. Izhodišča za evalvacijo kurikularne prenove vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji, Nacionalna komisija za uvajanje in spremljanje novosti programov v vzgoji in izobraževanju, Ljubljana, 1999.
4. Kos, J.: Teze za kurikularno prenovo, V: Zbornik kurikularna prenova, Nacionalni kurikularni svet, Ljubljana, 1997.
5. Kroflič, R.: Učno-ciljno in procesno-razvojno načrtovanje kurikula, V: Zbornik kurikularna prenova, Nacionalni kurikularni svet, Ljubljana, 1997.
6. Marentič Požarnik, B.: Cilji, izhodišča in možne stranpoti kurikularne prenove, V: Zbornik kurikularna prenova, Nacionalni kurikularni svet, Ljubljana, 1997.
7. Marjanovič Umek, L.: Cilji kurikularne prenove, V: Zbornik kurikularna prenova, Nacionalni kurikularni svet, Ljubljana, 1997.
8. Razdevšek Pučko, C.: Pedagoška in psihološka načela, na katerih naj temelji izbira oblik in načinov preverjanja in ocenjevanja znanja, V: Preverjanje in ocenjevanje znanja, Zavod RS za šolstvo in šport, Ljubljana, 1991.
9. Rutar Ilc, Z.: Nova kultura preverjanja in ocenjevanja znanja, V: Gradivo za seminar in delo študijskih skupin na temo Nova kultura preverjanja in ocenjevanja znanja, Ljubljana, 1999.
10. Strmcnik, F.: Diferencirano in individualizirano preverjanje in ocenjevanje, V: Preverjanje in ocenjevanje znanja, Zavod RS za šolstvo in šport, Ljubljana, 1991.
11. Svetlik, I.: Sredi krikularne prenove, V: Zbornik kurikularna prenova, Nacionalni kurikularni svet, Ljubljana, 1997.
12. Učni načrti za prvo triletje 9-letne osnovne šole: Slovenščina (1998), Matematika (1998), Spoznavanje okolja (1998), Šport (1998), Glasba (1998), Likovna vzgoja (2000): Vsi na spletni strani <http://www.mss.edus.si/dokumenti/> ali na spletni strani [http://zavod.zrss.si/tretji\\_program/vsebina/sprejetiUN.htm](http://zavod.zrss.si/tretji_program/vsebina/sprejetiUN.htm)

*Marija Smolko (1968), profesorica razrednega pouka, zaposlena na Zavodu RS za šolstvo, OE Murska Sobota.*

*Naslov: Mladinska 27, 9233 Odranci, SLO.*

*E-mail: marija.smolko@zrss.si*



## Medsebojni vplivi metod poučevanja in oblike preverjanja znanja pri predmetu spoznavanje družbe

Izvirni znanstveni članek

UDK 371.3:371.26/373.32:372.83

*DESKRIPTORJI:* poučevanje, avtentično preverjanje in ocenjevanje, učni načrt, družba, standard znanja

*POVZETEK* – Cilj šolanja bo pri učencu dosežen takrat, ko bo le-ta s svojim znanjem znal gospodariti. Strokovnjaki se zato veliko ukvarjajo s sodobnimi oblikami in metodami poučevanja, treba pa je prilagoditi tudi preverjanje in ocenjevanje. Sodobno preverjanje in ocenjevanje znanja se usmerja v tehnično izpopolnjeni, objektivni model preverjanja in ocenjevanja ter v konstruktivno preverjanje in ocenjevanje. Avtorica je empirično proučila, kako učitelji poučujejo, preverjajo in ocenjujejo pri predmetu spoznavanje družbe in kaj v tej smeri ponuja učni načrt. Ugotovila je, da učitelji poučujejo po sodobnih metodah in oblikah dela, pri preverjanju in ocenjevanju pa se držijo bolj preverjenih, tradicionalnih oblik.

Original scientific paper

UDC 371.3:371.26/373.32:372.83

*DESCRIPTORS:* teaching, authentic evaluation and assessment, curriculum, society, knowledge standards

*ABSTRACT* – The goal of schooling is achieved when the student is able to manage his knowledge successfully. To this end, experts are trying to develop modern teaching forms and methods while evaluation and assessment also have to be adapted. Modern evaluation and assessment are becoming a technically developed and objective model where knowledge can be evaluated and assessed in a constructive way. The author used the empirical method to show how teachers teach, evaluate and assess in the subject of social studies and also what is being offered in this connection by the curriculum. She established that while teachers were teaching according to modern teaching methods and forms, they preferred the more traditional approach when evaluating and assessing their students.

### 1. Uvod

*Večino reči se je lahko naučiti, a težje je z njimi gospodariti.  
(Kitajski pregovor)*

Omenjeni pregovor izraža neke vrste povzetek ali cilj poučevanja in učenja. Vsi učitelji si želimo, da bi naša prizadevanja obrodila takšne sadove, da bi učencem pomagale v življenju, da bi znanja, pridobljena v času šolanja, znali prenesti v prakso. To je seveda najtežji del "posla". V zadnjih letih strokovnjaki in učitelji praktiki veliko razmišljamo o sodobnih oblikah poučevanja in učenja, oblikah, ki bi čim bolj spominjale na realne situacije v življenju. Seveda moramo temu prilagoditi tudi ocenjevanje. Lahko bi razmišljali tudi tako kot Medveš, da "ureditev

preverjanja in ocenjevanja znanja označuje celoten učni proces." (v: Razdevšek Pučko, 1992b, str. 235) Torej ni vseeno, kaj in predvsem, kako ocenjujemo. Za izboljšanje učinkov je torej pomembno, da spremenimo (beri izboljšamo) proces poučevanja ter tudi preverjanja in ocenjevanja.

"Vsi udeleženci v izobraževanju doživljajo koncept znanja prav preko preverjanja... Samo dovolj samozavestni in miselno neodvisni posamezniki se uspejo obraniti vpliva, ki ga ima zunanje preverjanje na oblikovanje koncepta znanja, s tem pa tudi na poučevanje in učenje". (Razdevšek Pučko, 1992b, str. 236) Če govorimo o preverjanju in ocenjevanju, torej ne moremo mimo konceptov poučevanja in učenja.

Zanimalo me je, kako poučujejo in preverjajo ter ocenjujejo učitelji pri predmetu spoznavanje družbe. Ali obstaja medsebojna povezanost med poučevanjem in učenjem? Kaj v tej smeri ponuja novi učni načrt?

V skladu s kurikularno prenovo skušajo učitelji prenesti novosti v prakso po svojih najboljših močeh. Raziskovalci se veliko ukvarjajo s subjektivnimi pojmovanji oz. teorijami o lastni dejavnosti, o učenju, poučevanju... Zavod Republike Slovenije za šolstvo je že drugo leto zapored organiziral simpozij o modelih učenja in poučevanja v Portorožu, kjer so bile v ospredju predavanja in delavnic ravno strategije učenja in poučevanja ter preverjanja in ocenjevanja.

Izhajajo tudi knjižice v zbirki Modeli poučevanja in učenja, v katerih teoretiki in praktiki skupaj razmišljajo o možnih poteh dela na vseh stopnjah šolanja (od osnovne do srednje šole). Učitelji so organizirani v študijske skupine, kjer na srečanjih (predvidena so tri srečanja v šolskem letu) razpravljajo o novih oblikah in metodah poučevanja, učenja in ocenjevanja. Organizirani so tudi tako imenovani moduli, ki pripravljajo učitelje na uvedbo devetletke za določeno starost. In zakaj tolikšen trud? Učitelj je pravzaprav nekakšen filter, ki odloča o tem, kako in na kakšen način bo prišlo do realizacije učnega načrta. "...Uvajanje drugačnih oblik poučevanja in drugačnih načinov preverjanja zahteva od učitelja znanje in spretnosti..." (Razdevšek Pučko, 1992b, str. 241). Pomembno je, da imamo vsi vpleteni v ta sistem ista oz. podobna pojmovanja. Tudi Finci so ob svoji prenovi spoznali potrebo po večji jasnosti (Marentič Požarnik, 1998, str. 246) in so v ta namen izdali knjižico Pojmovanje znanja, ki naj bi spodbudilo razpravo o pojmovanju znanja, le-ta pa bi dala osnovo za poučevanje raznih predmetov glede na bodoči razvoj. Škoti so delovali na podoben način (knjižica Poučevanje za uspešno učenje).

Omenila sem besedo pojmovanje, ki se razlikuje od besede pojem. Marentič Požarnik (1998, str. 247) je zapisala, da so pojmi (concepts) konstrukti, v katerih je pomen dogovorjen, določen v okviru znanosti, pojmovanje (conceptions) pa je subjektivno obarvano, saj si jih v sebi izdelava posameznik glede na svoje izkušnje. Korthagen pravi, da je neke vrste desnohemisferični "gestalt" – "zamrznjena podoba", Wubbels mu pravi "podoba sveta" (Marentič Požarnik, 1998, str. 247). Polak je opredelil subjektivne teorije kot nekakšen niz strategij za pedagoško ravnanje v konkretnih situacijah, težje pa jih srečamo v verbalizirani obliki (Ma-

rentič Požarnik, 1998, str. 247). Goodmanova je z intervjuji in opazovanjem bodočih učiteljev ugotovila, da je filozofija poučevanja subjektivne teorije zasnovana okrog dveh jeder: poučevanja kot kontrole in poučevanja kot spodbujanja razvoja otrok (Razdevšek Pučko, 1991, str. 45). Wells (v: Cencič, 1999, str. 8) omenja dve vrsti poučevanja. Pri prvem izhaja iz prepričanja, da je treba učencem zagotoviti optimalne pogoje za individualni razvoj, pri drugem pa gre za poučevanje, ki učence usmerja v vnaprej določene metode in oblike dela. Cizek (v: Marentič Požarnik, 1998, str. 247) meni, da bi morali uskladiti mnenja strokovnjakov za pripravo testov znanja, kurikularnih strokovnjakov in učiteljev o tem, katero znanje je res pomembno in kako to znanje avtentično preverjati.

## 2. Preverjanje in ocenjevanje znanja

### 2.1. Nova kultura preverjanja znanja

Sodobna praksa uspešno uvaja sodobne metode in oblike poučevanja in učenja. Učitelji jih čedalje bolj zavzeto in z veseljem sprejemamo, uporabljamo in preizkušamo v praksi. Rutarjeva (1997, str. 388) pravi, da se sodobna praksa glede preverjanja nekako obrača v dve smeri: ene uvajajo tehnično izpopolnjene modele, kjer "učiteljevo samovoljo v čim večji meri nadomeščajo sistematični, kontrolirani, objektivni, tj. merljivi postopki", gre torej za objektivnost. Druga smer se obrača h konstruktivnemu preverjanju, poskuša ustvariti dualno razmerje med učiteljem in učencem, gre za demokratizacijo. V obeh primerih želimo otroka pritegniti, ga navdušiti – motivirati. "Dril in fascinacija sta dva načina za zagon procesa spoznavanja. Fascinacija aktivira, dril pa opremi z osnovnimi dejstvi". (Rutar Ilc, 1997, str. 391) Seveda nobena učna tehnologija ne more nadomestiti predelave, ki jo mora narediti učenec na simbolni ravni.

Sodobna šola se je usmerila v razvojno-procesni prijem, ki izhaja iz predpostavke o konstruktivistični naravi znanja in učenja (Rutar Ilc, 2000b, str. 79). Cilj takega dela je tudi, naj bi učenec napravil čim več samostojno:

- od učenja interpretacij k učenju interpretiranja,
- od učenja razlag k urjenju pojasnjevanja,
- od povzemanja učbeniških in učiteljevih kritičnih misli k učenju kritičnega presojanja...

Učitelj naj bi se vsaj toliko časa, kot se posveča vsebini, posvečal načinom podajanja le-te. Zato bi lahko pri takšni dejavnosti govorili o procesnih učnih ciljih. Učitelj mora imeti "dovolj znanja in časa za neposredno spremljanje procesa učenja ter za oblikovanje sprotnih formativnih povratnih informacij". (Razdevšek Pučko, 1992b, str. 241)

Broadfootova (Rutar Ilc, 1997, str. 417) navaja nekaj izsledkov mednarodnih primerjav o elementih nove kulture preverjanja:

- naraščajoč pomen formativnega, z učenjem integriranega preverjanja,
- razumevanje, ki je v domeni učiteljev,
- veljavnost,
- opisovanje učnih izidov v terminih partikularnih standardov,
- pogostejše preverjanje izidov učenja pri posameznih učencih na katerikoli od primerjalnih ravni.

### 2.2. Načini preverjanja in ocenjevanja znanja ter njihova izbira

Pomembno je, da si odgovorimo na dve vprašanji, ki nam bosta povedali, če je ocenjevanje res del procesa:

1. Ali z ocenjevanjem merim to, kar želim meriti?
2. Ali se ocenjevanje ujema s principi poučevanja? (Drake, 1998, str. 173)

Možnosti ocenjevanja:

- standardizirani testi,
- testi, ki jih izdelata učitelj,
- vodniki (katalogi) znanj (scoring guides or rubrics),
- dnevniki,
- učenčeva mapa (portfelj, portfolio),
- intervju,
- konferenca,
- opazovanje,
- samoocenjevanje (self-assessment),
- medsebojno ocenjevanje (peer assessment),
- video,
- ocenjevanje predstav (performance assessment), (Drake, 1998, str. 173).

Med alternativne načine preverjanja in ocenjevanja znanja spada tudi presojanje veččin. Ponavadi poteka v realističnih situacijah, največkrat kot kompleksna dejavnost in je usmerjena v čim bolj realne življenjske situacije. Domiselne primere takšnega preverjanja in ocenjevanja so npr: simulacije, projekcije in rekonstrukcije.

Simulacija pomeni lahko odigrati nekaj, kar bi sicer lahko povedali ali zapisali. Gre za demonstracijo poznavanja npr. nekega dogodka ter še za nekaj več – tu je pomembna tudi logika argumentov. Vživitev v situacijo učencem dejstva približa tudi čustveno.

Projekcija spodbuja odkrivanje principov. Sem sodijo razmišljanja, kaj bi bilo, če se nekaj ne bi, ali pa bi se zgodilo? Kako bi se odvijali dogodki?... Učenci se pravzaprav

igrajo s hipotezami, eksperimentirajo z njihovimi možnostmi. Pri rekonstrukciji se učenci ukvarjajo s stvarmi, ki jih še ne poznajo, lahko dokončajo neko delo...

Leta 2000 je stekel program pod pokroviteljstvom OECD s ciljem longitudinalnega spremljanja izobraževalnih dosežkov 15-letnikov. V projekt bo vključenih 32 držav (žal Slovenije ne bo med njimi). Raziskava se bo osredotočila predvsem na usposabljanje učencev za vseživljenjsko učenje in prevzemanje konstruktivnih vlog v družbi, na širino znanj in pridobljenih veščin, uporabnih v kasnejšem življenju. Naloge bodo osredotočene na veščine višjega reda, ki bodo manj strukturirane, bolj odprte in zahtevale bodo elaborirane odgovore (Margan, 1999). V tej raziskavi bodo dosegali dobre rezultate tisti učenci, ki bodo navajeni drugačnega preverjanja in ocenjevanja znanja, ki bodo obvladali avtentične oblike dela.

Zagovorniki tradicionalnih oblik testiranja seveda nasprotujejo alternativnim oblikam, ker niso primerne za uradno preverjanje. Mahrens (v: Rutar Ilc, 1997, str. 338) opozarja zlasti na pomanjkljivo notranjo konsistentnost – to je pomanjkljivost tudi za individualne diagnostične namene, je pa zelo dobrodošlo kot dodatek k tradicionalnim izpitom.

Osnovna značilnost takšnega ocenjevanja je, da od učencev zahteva uporabo znanja in spretnosti za reševanje resničnih problemov, ki ustrezajo stopnji njihovega razvoja (Sentočnik, 2000, str. 84). Darling Hammond (1995) je prikazala koncept avtentičnega preverjanja in ocenjevanja, ki lahko pripomore, da postane učna organizacija takšna, da vsi učenci dobijo boljše možnosti za učenje v primerjavi s starim sistemom.

Avtentično preverjanje in ocenjevanje daje učencem možnost, da prikažejo svoje znanje in spretnosti na najrazličnejše načine, manj standardizirane in seveda na načine, ki niso naročeni od zunaj. Avtentična oblika preverjanja in ocenjevanja znanja zahteva uporabo znanja in spretnosti za reševanje resničnih problemov. "Takšno ocenjevanje zahteva govorno predstavitev ali razstavo skozi zbirko učenčevih zapiskov in njihovo razrešitev problemov, eksperimentov, debat, konstrukcij, modelov, video posnetkov predstav, rezultatov raziskovanj..." (Archbald & Newman, povzeto po Darling Hammond, 1995, str. 89) Wiggins (povzeto po Sentočnik, 2000) je opredelil nekaj osnovnih značilnosti avtentičnih oblik preverjanja in ocenjevanja:

- So realistične, izhajajo iz resničnih življenjskih situacij, kar omogoča povezovanje šolskega dela z zunajšolsko realnostjo.
- Zahtevajo razmislek in spodbujajo inovativnost (reševanje odprtih problemov).
- Na podlagi informacij razmišljajo o alternativah in konstruirajo lastno znanje.
- Učenci kritično razmišljajo tudi o svojem delu, odkrivajo sami sebe, svoja šibka in močna področja ter znajo kritično ovrednotiti svoje delo in rezultate.

Glaser (v Darling Hammond, 1995, str. 106) predlaga nekaj strategij za ustvarjanje sistema preverjanja in ocenjevanja, ki bi podpirale kvalitetno učenje in poučevanje.

- *Dostop do možnosti izobrazbe* (Access to educational opportunity) – Preverjanje in ocenjevanje mora biti organizirano tako, da bo omogočalo učencem rast in ne da ugotavlja, ali so učenci pripravljeni ali nepripravljeni na standardni pouk.
- *Posledična veljavnost* (Consequential validity) – Preverjanje in ocenjevanje mora biti interpretirano in ovrednoteno na osnovah učinka pouka.
- *Preglednost in odprtost* (Transparency and openness) – Znanje in cilji se morajo meriti tako, da so procesi in produkti učenja prikazani. Samo tako lahko motivirajo direktno učenje.
- *Samoocenjevanje* (Self-assessment) – Mentorski način dela pripelje do stopnje, v kateri zna učenec oceniti samega sebe, pri čemer dosega visoke predstavitvene nivoje.
- *Funkcionalno preverjanje in ocenjevanje* (Socially situated assessment) – Gre za preverjanje in ocenjevanje situacij v skupini, v kateri učenec prispeva svoj delež.
- *Uporaba praktičnih spretnosti* (Extended tasks and contextualized skills) – Preverjanje in ocenjevanje mora biti bolj reprezentančno v smislu nalog in ciljev predmeta. Koristna znanja in veščine ostajajo tista, ki so pridobljena z izkušenskimi ocenjevanjem.
- *Razumevanje* (Scope and comprehensiveness) – Preverjanje in ocenjevanje je vključeno v učenje in predstavitveni del, le-ta pa stimulira analizo, kaj učenci zmorejo v okviru kognitivnih zahtev in predstavitvenih spretnosti.

Preverjanje in ocenjevanje predstavlja integralni del pouka, proces intelektualne izmenjave, proces presojanja in dialoga, proces pojasnjevanj in razlag dejstev, ki bi se lahko zgodila v realnih življenjskih okoliščinah (Rutar Ilc, 1997, str. 305). Učitelj naj vključuje različne pristope, od diferenciranosti, opisnosti, do multidimenzionalnosti, treba pa je spodbujati tudi "samoocenjevanje, ki prispeva k oblikovanju odgovornega, vseživljenjskega učenja". (Pučko, 1998, str. 15)

Cilj avtentičnega preverjanja in ocenjevanja je pomagati posamezniku, da postane kompetenten v intelektualnem doseganju (intellectual performer), namesto da ostaja pasivni zbiralec že preverjenih odgovorov.

### 3. Problem in metoda

V zadnjih letih so se med učitelji zelo dobro "prijele" nove metode in strategije učenja in poučevanja. Tradicionalnemu pouku se je pridružil najprej integrirani pouk, nato smo se veliko ukvarjali s projektnim učnim delom, problemskim poukom, trenutno pa je "modno" poučevati po načelih konstruktivizma. K drugačnim načinom poučevanja sodi tudi drugačno preverjanje in ocenjevanje. Tudi Šolska

pravila so tej tematiki namenila eno alineo v 3. členu poglavja Preverjanje in ocenjevanje znanja učencev. "Učitelj v osnovni šoli preverja in ocenjuje učenčovo znanje tako, da uporablja različne načine preverjanja in ocenjevanja glede na učne vsebine in razred." (Šolska pravila, 1996, str. 23)

Vsak sicer lahko drugače razume in razlaga, kaj pomeni uporaba "različnih načinov preverjanja in ocenjevanja". Trdim, da smo učitelji pri preverjanju znanja še nekako v koraku s sodobnimi trendi, pri ocenjevanju pa se velikokrat zatečemo kar k ustaljenim tradicionalnim načinom (pomanjkanje ocenjevanja praktičnih del, ocenjevanja procesa...). Sprememba učnih načrtov ponavadi ne spremeni tudi sistema preverjanja in ocenjevanja. Razdevšek Pučkova (1992b, str. 237) celo meni, da je "cilj "predelati" učne vsebine po načrtu, znanje učencev se poistoveti z ocenami, kriterij za ocene je količina obvladanja učnih vsebin, predpisanih z učnim načrtom. Za izboljšanje učinkov učenja... moramo spremeniti oboje: proces poučevanja in proces preverjanja."

Kolikšen je prepad med načinom poučevanja in načini ocenjevanja med učitelji praktiki? Kolikor imam možnost govoriti s kolegicami, je prepad kar velik. Predmet spoznavanje družbe se mi zdi zelo primeren za uvajanje sodobnih metod in oblik dela ter avtentično preverjanje in ocenjevanje, zato sem kolegice poprosila, da razmišljajo v okviru tega predmeta. Predmet spoznavanje družbe je v četrtem in petem razredu, zato so zajete učiteljice, ki poučujejo v teh dveh razredih. Vprašalnik, namenjen učiteljem, je odprtega tipa. Odgovore bom obdelala kvalitativno.

Novi učni načrti naj bi ponujali sodobnejše metode in oblike dela, zato bom s tega vidika pregledala tudi učni načrt za družbo za devetletko. V učnem načrtu predmeta družba sem zapisane cilje razvrstila po Bloomovi taksonomiji.

Pričakujem, da večina učiteljev pozna in vpeljuje (uporablja) sodobne pristope poučevanja (predvsem konstruktivizem), pri ocenjevanju pa se predvsem zaradi razlage kriterijev raje zatekajo k tradicionalnim oblikam (tako učenci kot starši kriterij, ki temelji predvsem na reprodukciji, poznavanju dejstev, sprejmejo z večjim odobravanjem). Učitelj ga lažje zagovarja. Težava je torej v jasno izoblikovanih merilih.

Pričakujem, da bo v novem učnem načrtu predmeta družba zapisanih tudi nekaj ciljev višjega nivoja (predvsem vrednotenje).

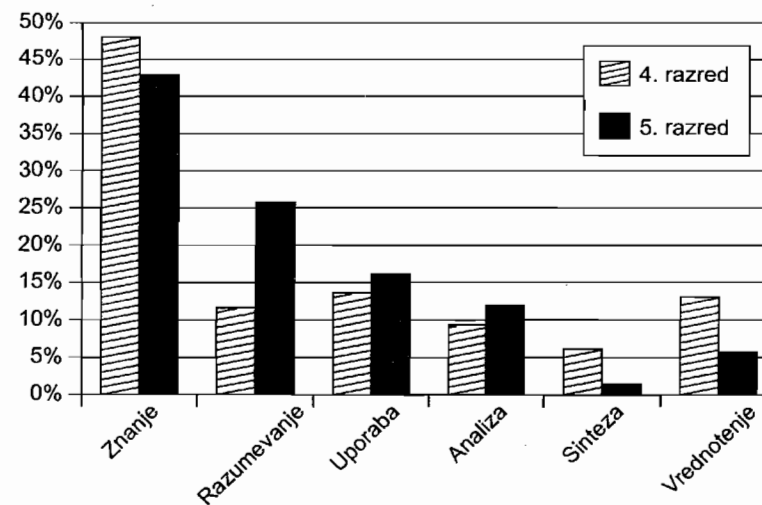
#### 4. Analiza učnega načrta za devetletko pri predmetu družba

Učni načrt za družbo je sestavljen iz delov, ki jih je predlagal Nacionalni kurikulumni svet. Opredeljene ima splošne cilje predmeta, posebne cilje predmeta (z geografskega, zgodovinskega, etnološkega in sociološkega vidika) ter operativne cilje. V učnem načrtu so zapisane dejavnosti, predlagane vsebine, specialnodidaktična priporočila in medpredmetne povezave.

#### 4.1. Analiza operativnih ciljev

Po kriterijih Bloomove taksonomije sem analizirala v učnem načrtu zapisane operativne cilje pri predmetu družba.

Slika 1: Grafično prikazana razporeditev ciljev po kognitivnih kategorijah predmeta družba v četrtem in petem razredu



V četrtem razredu je na voljo 70 ur. Priporočeno je, da je nekako 60 % ur namenjenih obravnavi, ostalih 40 % ur je namenjenih ponavljanju, ocenjevanju in obravnavi aktualnih dogodkov. To pomeni, da imamo za realizacijo 64 operativnih ciljev na voljo 42 ur, kar pomeni v povprečju 1,5 cilja na uro. V navedenem učnem načrtu je največ ciljev najnižjega nivoja (poznavanja), kar pomeni, prepoznavna ali obnova dejstev, informacij, terminov, simbolov, pravil, postopkov, obnavljanja razlag in interpretacij; na drugem mestu po številu operativnih ciljev sta uporaba in vrednotenje. Vrednotenje (evalvacija) zahteva dobro poznavanje vsebine, in ne samo to, zahteva sistematično vrednotenje, ki izhaja iz analize v skladu s kriteriji (lahko notranji ali zunanji), zato me je količina tovrstnih ciljev že v četrtem razredu prijetno presenetila. Najmanj ciljev je s področja sinteze, kar je za to starostno stopnjo tudi razumljivo, saj je to zahtevna faza (npr. konstruiranje hipotez, načrtovanje eksperimentov...).

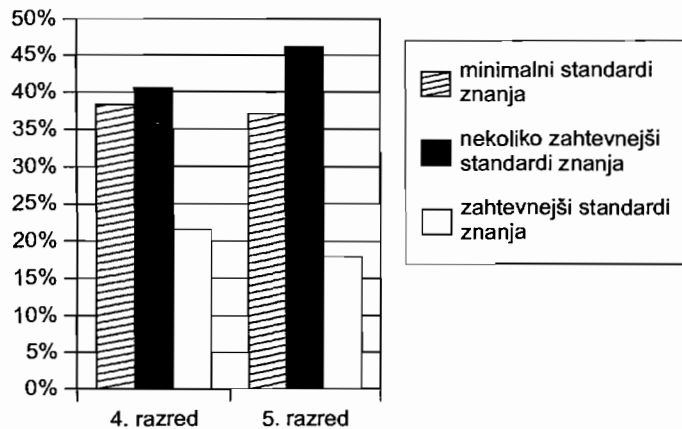
V petem razredu je na voljo 105 ur, kar pomeni, da je obravnavi namenjenih 63 ur (v povprečju 1,2 cilja na uro). Tako kot v četrtem razredu je tudi v petem največ ciljev nižjega nivoja (poznavanje), sledi razumevanje in uporaba, najmanj pa je sinteze.

Če primerjam cilje med četrtem in petim razredom, ugotavljam, da procent ciljev znanja (poznavanje) v četrtem in petem razredu ostaja podoben. Preskok je opazen pri razumevanju, ki je v petem razredu bolje zastopano. Malenkostno se v petem razredu poveča tudi uporaba in analiza, sinteza in vrednotenje pa sta v petem razredu zastopani v manjši meri (vrednotenje je v četrtem razredu boljše zastopano kot v petem razredu). Eden od razlogov za manjši delež analize, sinteze in vrednotenja verjetno tiči tudi v načelu od bližnjega k daljnemu. Učenci se v četrtem razredu najprej seznanijo z njim najbližjo skupnostjo – družino, nato spoznavajo šolo in nazadnje sosese. V petem razredu razširijo geografski prostor na domačo pokrajino in Slovenijo, kjer težje zasledujemo cilje sinteze in vrednotenja tudi zaradi težje organiziranosti dela na terenu.

#### 4.2. Analiza standardov znanja, zapisanih v učnem načrtu

Posebno poglavje učnega načrta za družbo je katalog znanja, ki "zajema standarde znanja, vezane na ocenjevanje znanja za vsak predmet posebej." (Bogataj in sod. 1999, str. 22). Cilji so označeni z različnimi oznakami glede na nivo zahtevnosti v tri stopnje. Takšna razčlenitev ciljev omogoča učiteljem lažje odločanje pri preverjanju in ocenjevanju znanja in hkrati ponuja tudi "možnosti fleksibilne učne diferenciacije". (Bogataj in sod. 1999, str. 22)

Slika 2: Standardi znanja v četrtem in petem razredu pri predmetu družba



V povprečju je zastopnost nekoliko zahtevnejših standardov malo višja od minimalnih standardov, ki so "dosežki praviloma vseh učencev na določeni razvojni stopnji... Učenec, ki dosega minimalne standarde znanja, ne more biti negativno ocenjen." (Bogataj in sod., 1999, str. 22)

Učenec mora za pozitivno oceno obvladati v povprečju 37 % vzgojno-izobraževalnih ciljev, ki so nižjega nivoja. Zahtevnejši standardi znanja, ki so procentualno izraženi v najmanjšem deležu (20 %), poudarjajo samostojnost učencev, razvijanje kritičnosti...

#### 4.3. Didaktični principi in priporočila, zapisana v učnem načrtu

Katere strategije priporoča učni načrt? V uvodnem delu kot didaktične principe in priporočila navaja naslednje aktivne metode dela:

- projektno učno delo,
- problemski pouk,
- terensko delo,
- sodelovalno učenje,
- igre in simulacije,
- razgovor,
- raziskovalno učenje.

V učnem načrtu posebej izstopa priporočena oblika projektno učno delo (predlaga ga osemkrat) in terensko delo (predlaga ga devetkrat), ki sta glede specifičnosti predmeta družba oba zelo primerna. Verjetno učitelj v enem šolskem letu ne bo mogel realizirati osem projektov, je pa prav, da učni načrt opozori, kje vse bi ga učitelj lahko uporabil. Prav se mi zdi tudi, da učni načrt opozarja na terensko delo (od vseh metod je terensko delo največkrat omenjeno).

Glede na v uvodu omenjena priporočila je zanimivo, da se problemski pouk pojavi samo enkrat, pa še takrat v malo prikriti obliki. Učitelj ga bo gotovo uporabil večkrat.

Razgovor ni nikoli omenjen (razen v uvodu). Razloge bi verjetno lahko poiskali v tem, da je ta metoda ena najbolj pogostih oblik, tako da jo sestavljalci učnega načrta verjetno niso želeli posebej izpostavljati (omenjena je samo v uvodu). Raziskovalno delo učni načrt omenja dvakrat, enkrat v četrtem in enkrat v petem razredu, kar je za to starostno stopnjo po mojem mnenju tudi dovolj. Če ima učitelj "dober razred", pa ga seveda uporabi tudi večkrat.

## 5. Analiza vprašalnikov

### 5.1. Vzorec

V vzorec sem zajela 20 učiteljev iz dvanajstih šol po Sloveniji, ki poučujejo spoznavanje družbe v četrtem ali petem razredu.

Glede delovne dobe so učitelji zelo različni. Najnižja delovna doba anketirane učitelja je štiri leta, najvišja pa trideset let.

Učitelji so na vprašalnik zapisali temo ter časovno opredelili, koliko časa so potrebovali za obravnavo, preverjanje in ocenjevanje.

V povprečju so učitelji za obravnavo izbrane teme potrebovali približno 66 % časa, preverjanju so namenili 23 % (ta delež bi se lahko zvečal na račun obravnave), ocenjevali pa 11 % časa.

Na vprašanje, kakšne oblike in metode dela so učitelji uporabljali pri izbrani temi, je večina učiteljev omenjala terensko delo (kar je bilo pri tem predmetu tudi pričakovati) in delo s pisnimi viri. Ti dve obliki dela sta gotovo osnovni vir informacij pri tem predmetu. Kot oblika dela se je največkrat pojavilo delo v skupini in sodelovalno učenje. Zelo primerne oblike dela za tovrstne teme so tako imenovane avtentične oblike (intervju, anketa, okrogla miza, priprava razstave ...), ki pa so se pojavljale v manjšini.

Učitelje sem spraševala tudi po tem, na kakšen način so ocenjevali. Večina učiteljev se je odločila za pisno in ustno ocenjevanje znanja (dobra polovica), samo en učitelj je ocenjeval samo pisno, nekaj (četrtnina) pa jih je izbrano temo ocenjevala samo ustno.

Vprašanja učiteljev za ustno ocenjevanje se največkrat začenjajo z: naštej..., naštej samo tipične..., nariši..., poveži..., razvrsti..., poišči podatek o..., kje leži..., pokaži..., opiši..., primerjaj..., razloži..., kaj veš o..., zakaj meniš, da je trditev pravilna/neppravilna ..., zakaj..., poišči kriterije za razvrstitev..., razmišljaj o razvoju... Kriteriji, ki so jih zapisali nekateri učitelji za ustno ocenjevanje

- Reprodukcija in uporaba znanja (zadostno in dobro); sinteza, analiza, vrednotenje (prav dobro, odlično).
- Postavim pet vprašanj: odlično (pravilno odgovori na 4.5 ali 5 vprašanj), prav dobro (pravilno odgovori na 3.5 ali 4 vprašanja), dobro (pravilno odgovori na 2.5 ali 3 vprašanja), zadostno (pravilno odgovori na 1.5 ali 2 vprašanja).
- Odlično (učenec prepleta in povezuje vzroke in posledice), največ dobro (znanje na pamet, naštevanje podatkov).
- Odlično (zna primerjati dve stvari), prav dobro (razložiti poglobilne značilnosti in posplošiti ugotovitve), dobro (zna delno razložiti značilnosti), zadostno (pozna osnovne značilnosti).

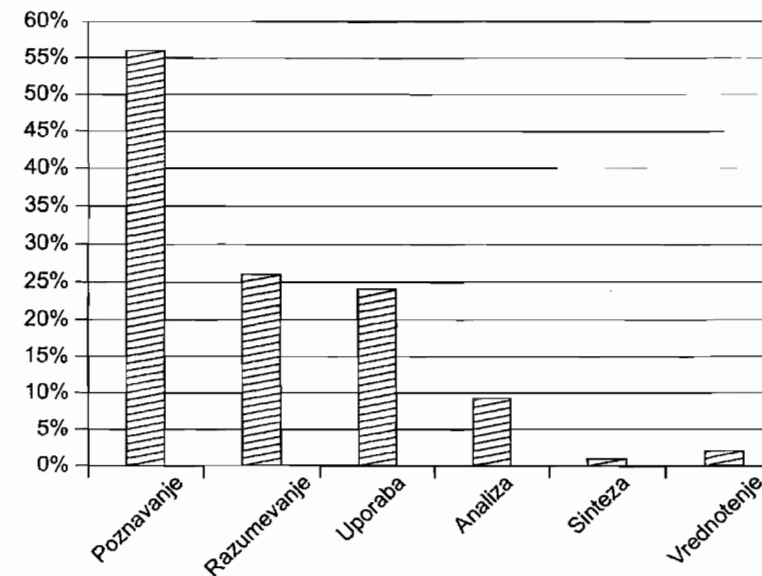
K vprašalniku je svoj pisni preizkus priložilo osem (40 %) učiteljev (na vprašanje o pisnem preizkusu znanja je 14 učiteljev odgovorilo, da so ocenjevali pisno).

Pisni preizkusi znanja so bili različno opremljeni. Večina učiteljev na pisnih preizkusih ni zapisala točkovnika in kriterija za oceno. Možno je, da ima učitelj kriterij za oceno vse leto enak in ga zato ne piše na vsak pisni preizkus znanja. O kriterijih so se lahko učitelji pogovorili tudi ustno, kar pomeni, da so bili učenci s kriteriji seznanjeni, jaz pa tega nisem mogla upoštevati, ker ga pač na pisnem preizkusu ni bilo.

## 5.2. Analiza pisnih preizkusov

Vprašanja, zapisana na pisnih preizkusih, sem analizirala po Bloomovi taksonomiji.

Slika 3: Analiza vprašanj glede na kognitivne kategorije po Bloomu



V pisnih preizkusih prevladujejo vprašanja poznavanja, znanja (polovica vseh vprašanj). Približno v enakem deležu sta zastopana razumevanje in uporaba, najslabše zastopani kategoriji sta sinteza in vrednotenje (sinteza ni bila nikoli uporabljena, vrednotenje pa samo enkrat).

Na vprašanje, s čim pri obravnavi in ocenjevanju učitelji niso bili zadovoljni, jih je večina odgovorila, da je bila s svojim delom zadovoljna, nekateri pa so zapisali nekaj težav in pomanjkljivosti, ki so se pojavile ob delu. Nekateri učitelji so se osredotočili na proces obravnave (ugotavljali so, da jim je zmanjkalo časa, imeli so premajhno število učnih pripomočkov), drugi na samo aktivnost učencev (neaktivnost nekaterih učencev, premalo zbranega gradiva s strani učencev, nerazumevanje pojmov, premalo diferencirane naloge). Drugi so se ukvarjali z ocenjevanjem in zanimive so ugotovitve učiteljic, da nerade ocenjujejo, da je imel preizkus znanja premalo vprašanj višjega nivoja, da pogrešajo ocenjevanje na terenu in da jim ustno spraševanje vzame preveč časa.

Na vprašanje, kako učiteljice prilagajajo ocenjevanje novostim pri pouku, jih je večina odgovorila, da se prilagajajo in uporabljajo sodobne metode in oblike ocenjevanja. Pri zapisu kriterijev pa večina učiteljev ni bila natančna. Nekateri so poskušali zapisati nekaj kriterijev, večina pa jih je zapisala, da se dogovarjajo z učenci o kriterijih pred preverjanjem in ocenjevanjem. Veliko učiteljev je tudi zapisalo, da ocenjujejo že med samim procesom dela. Učitelji ocenjujejo: izdelek, znanje, izvajanje eksperimenta, razumevanje pisnega gradiva, terensko delo (kako zna teorijo uporabiti v praksi), kako zna učenec samostojno analizirati podatke, uporabo znanja na konkretnih primerih, upoštevanje navodil, napredek posameznega učenca po v naprej postavljenih kriterijih, kako zna svoje znanje prikazati opisno, poročanje (način, metodo, znanje), samoiniciativnost, ustvarjalnost in kreativnost, kako zna učenec argumentirati lastna spoznanja, kako zna učenec sprejemati drugačno mnenje, pripravljenost za delo, sodelovanje v skupini, urejenost zvezka, ocenjujem po Bloomovi taksonomiji. Ena učiteljica pa je zapisala, da ne ve, kako bi lahko objektivno ocenjevala pri sodobnih metodah dela.

Veliko učiteljev je kot kriterij za ocenjevanje zapisala sodelovanje v skupini, nekaj pa tudi pripravljenost učencev za delo ter samoiniciativnost, ustvarjalnost in kreativnost. Težko je ocenjevati zgoraj omenjene dejavnosti, kajti ocenjujemo jih lahko samo intuitivno, po občutku in nikakor po nekih standardih, ki bi bili natančno določeni. Nekaj učiteljev je omenilo tudi ocenjevanje poročanja, kar je dobro, potrebno pa se je pred ocenjevanjem in že pred samo pripravo na poročanje dogovoriti o kriterijih, da jih bo lahko učenec, ko se pripravlja na poročanje, upošteval oz. vsaj vedel, da jih ni upošteval.

## 6. Zaključek

Nesporno je dejstvo, da so poučevanje, učenje, preverjanje in ocenjevanje med seboj tesno povezani. Če uporabljamo en način pri poučevanju, drugega pa pri preverjanju in ocenjevanju, se otrok pri takšnem načinu dela težko znajde. Nekateri avtorji trdijo, da predmet ocenjevanja določa izbrani didaktični sistem. Pri prenovi smo na prehodnem obdobju, kar pomeni, da učitelji uporabljajo(mo) elemente sodobnih pristopov, ali del procesa po tradicionalnem načinu, del pa po sodobnih načinih. Predvsem med poučevanjem in ocenjevanjem je ta prepad kar velik. Težava je v kriterijih za ocenjevanje, ki si jih mora učitelj sam postaviti (s pomočjo strokovne literature, ki se v zadnjem času s to tematiko veliko ukvarja). Učitelj si lahko pri oblikovanju kriterijev za ocenjevanje pomaga z Bloomovo taksonomijo, ki na sorazmerno preprost način pokaže nivo zastavljenega vprašanja. Vendar so vprašanja različnih nivojev samo ena od kategorij. Drugo vprašanje je način ocenjevanja. Učitelj naj bi pri pripravi kriterijev imel ves čas v zavesti dve vprašanji: ali z ocenjevanjem meri to, kar želi, in ali se ocenjevanje sklada s principi poučevanja. Če je na obe vprašanji odgovor pozitiven, je na pravi poti.

Avtentično ocenjevanje je za učitelja gotovo težje od tradicionalnega, saj so kriteriji bolj ohlapni, dostikrat temeljijo na učiteljevi intuitivnosti, od učitelja zahtevajo tudi veliko znanja. Učitelji so v vprašalnikih avtentično preverjanje in ocenjevanje omenjali v manjšini. Odgovornost učitelja pri ocenjevanju je veliko večja, kot je odgovornost pri poučevanju in preverjanju. Prepad med poučevanjem in učenjem torej obstaja, premostili ga bomo z izobraževanjem učitelja. Pučkova (1992b, str. 236) na osnovi mednarodnih primerjalnih raziskav meni, da za dober rezultat ni bistvena količina ur, ampak način poučevanja in preverjanja. Učni načrt (posebej učni načrt za devetletko) ponuja učiteljem dovolj široke možnosti poučevanja in učenja, pa tudi preverjanja in ocenjevanja. Pomembno je, da to široko paleto možnosti v praksi čim bolj izkoristimo, da bi lahko učenci svoje znanje in spretnosti pokazali na najrazličnejše načine. Otrokom bi to pravico navsezadnje tudi morali dati.

## LITERATURA

1. Bečaj, J.: Je bolje ocenjevati ali preverjati, V: Vzgoja in izobraževanje, letnik 31, številka 2-3, 2000, str. 10-19.
2. Bogataj, J., Janša Zorn, O., Renner, T., Umek, M., Kos, D., Zabukovec, M.: Družba, učni načrt, 1999.
3. Cencič, M.: Pojem pismenosti kot celostne in sestavljene aktivnosti, njeno razvijanje ter poučevanje, V: Vzgoja in izobraževanje, letnik 30, številka 4, 1999, str. 4-12.
4. Darling Hammond, L.: Equity Issues in Performance-Based Assessment, V: Equity and Excellence in Educational Testing and Assessment, Kluwer Academic Publisher, London, 1995.
5. DePorter, B., Reardon, M., Singer Nourie, S.: Quantum Teaching: Orchestrating Student Success, Allyn and Bacon, Boston, 1999.
6. Drake, S.: Creating Integrated Curriculum, Corwin Press, Inc., Thousand Oaks, California, 1998.
7. Marentič Požarnik, B.: Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne prenove (prvi del), V: Sodobna pedagogika, letnik 49, številka 3, 1998, str. 244-261.
8. Margan, U.: OECD/PISA projekt, V: Vsebinsko delo študijskih skupin, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Postojna, 1999.
9. Nettles T. M., Bernstein R. A.: Introduction: The Pursuit of Equity in Educational Testing and Assessment, V: Equity and Excellence in Educational Testing and Assessment, Kluwer Academic Publisher, London, 1995.
10. Razdevšek Pučko, C.: Pedagoška in psihološka načela, na katerih temelji izbira oblik in načinov preverjanja in ocenjevanja znanja, V: Preverjanje in ocenjevanje znanja, več avtorjev, Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, Ljubljana, 1991.
11. Razdevšek Pučko, C.: Preverjanje znanja kot povezava med poučevanjem in učenjem, Sodobna pedagogika, letnik 43, št. 5-6, 1992b, str. 235-243.
12. Razdevšek Pučko, C.: Samoocenjevanje – sestavina nove doktrine ocenjevanja, V: Pedagoška obzorja, letnik 13, št. 1-2, 1998, str. 3-15.
13. Razdevšek Pučko, C.: Mnenje osnovnošolskih ravnateljcev o spremembah na področju preverjanja in ocenjevanja znanja, V: Vzgoja in izobraževanje, letnik 31, številka 2-3, 2000, str. 46-51.
14. Rutar Ilc, Z., Rutar, D.: Kaj poučujemo in preverjamo v šolah, Didakta, Radovljica, 1997.

15. Rutar Ilc, Z.: Nova kultura preverjanja znanja, V: Simpozij Modeli poučevanja in učenja, Zbornik prispevkov, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, 1999.
16. Rutar Ilc, Z.: Procesni pristop pri poučevanju in preverjanju znanja, V: Simpozij Modeli poučevanja in učenja, Zbornik prispevkov, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, 2000a.
17. Rutar Ilc, Z.: Izhodišča nove kulture preverjanja znanja, V: Vzgoja in izobraževanje, letnik 31, številka 2-3, 2000b, str. 78- 81.
18. Sentočnik, S.: Avtentične oblike preverjanja in ocenjevanja za kakovostnejše učenje in poučevanje, V: Vzgoja in izobraževanje, letnik 31, številka 2-3, 2000, str. 82-86.
19. Šolska pravila: Ministrstvo za šolstvo in šport, 1996.

Ivana Mori

## Medletna sporočila pri opisnem ocenjevanju

*Izvimi znanstveni članek*

UDK 371.279.8:371.26

**DESKRIPTORJI:** opisno ocenjevanje, etapni ali medletni zapisi, doktrina učenja in poučevanja

**POVZETEK** – Opisno ocenjevanje je oblika ocenjevanja, ki zahteva pri uvajanju precej napora učiteljev in vseh drugih udeležencev v vzgojno-izobraževalnem procesu. Ugotavljamo, da je opisno ocenjevanje nova oblika, ki lahko zelo dobro uresničuje novo doktrino učenja in poučevanja. Za oblikovanje dobrih etapnih zapisov potrebujejo učitelji veliko časa, strokovni pristop in bogato profesionalno besedišče. Prav zaradi medletnega nastajanja se ti zapisi dobro vključujejo v proces učenja. Zaključek ocenjevalnega obdobja je namreč čas, ko učenec in učitelj naredita evalvacijo svojega dela in popravita morebitno napačno načrta-no pot. S tem pa morajo biti seznanjeni tudi starši.

*Original scientific paper*

UDC 371.279.8:371.26

**DESCRIPTORS:** descriptive assessment, stage or mid-year records, learning and teaching doctrine

**ABSTRACT** – Descriptive assessment is a form of assessment which requires extensive efforts on the part of teachers and all other participants in the educational process. Descriptive assessment is a new form of assessment in line with the new learning and teaching doctrine. For the development of appropriate stages, the teachers need a great deal of time, a professional approach and a rich professional vocabulary. Due to the midyear nature of these records, they can be successfully incorporated into the learning process. The completion of the assessment period is namely the time when the student and the teacher make an evaluation of their work and have the possibility to make corrections in case the path taken was not the right one. The process must be made known to the parents.

### 1. Uvod

Opisno ocenjevanje je kot nova oblika zahtevalo pri uvajanju precej napora učiteljev in vseh drugih udeležencev v vzgojno-izobraževalnem procesu. Opisi, etapni ali končni, pa so zahtevali in še zahtevajo veliko časa, strokovnega pristopa učiteljev in dobro profesionalno besedišče. Posebna dilema se je pojavila pred štirimi leti, ko so šole prvič poslale, čeprav po skupnem pogovoru z učencem in starši, končne opisne ocene domov. "Kajti brali jih bodo tudi drugi ljudje, ki o opisnem ocenjevanju ne vedo nič in tudi niso bili na pogovoru v šoli", se je pogosto slišalo.

V šolskem letu 1995/96 pa so šole po novem pravilniku o preverjanju in ocenjevanju morale pisno obvestiti o učnem uspehu starše tudi ob koncu prvega in drugega ocenjevalnega obdobja. Takrat se je pojavilo razmišljanje, da je to odvečno delo, saj starši pogosto in redno prihajajo na vsa formalna in neformalna srečanja. Kaj pa moč



pisane besede? Zakaj je to odvečno delo, ali potemtako učitelji niso oblikovali sumativne opisne ocene na koncu prvega in drugega redovalnega obdobja?

V prvih letih uvajanja opisnega ocenjevanja v šole smo se z učitelji srečevali na šolskih in regijskih aktivih za opisno ocenjevanje, na katerih smo si izmenjavali izkušnje iz prakse, se seznanjali z zahtevami pravilnika o preverjanju in ocenjevanju in z novo strokovno literaturo s tega področja. Veliko časa je bilo namenjeno prav etapnim in končnim zapisom.

Pri raziskavi me je zanimalo, kakšna etapna sporočila pošiljajo šole staršem, s kakšnimi problemi se srečujejo učitelji pri zapisovanju sporočil in kako bi jih skupno rešili. Prav posebej pa me je zanimalo, kakšna stališča imajo učitelji o etapnih zapisih, saj to nedvomno vpliva na kvaliteto zapisov.

## 2. Opisno ocenjevanje

“Tako kot uvajanje drugih inovacij v šolski prostor tudi spremembe na področju ocenjevanja zahtevajo spremembo miselnosti,” lahko preberemo v Vodiču Didaktične izpeljave iz leta 1996, v katerem Doroteja Kralj razmišlja, kako je skupaj z učitelji v projektu Opisno ocenjevanje gradila v sebi to novo paradigmo.

V Psihologiji učenja in pouka avtorice Barice Marentič Požarnik (2000) lahko preberemo, da je opisno ali analitično ocenjevanje povezano s temeljitim usposabljanjem učiteljev, kajti pri tem ne gre samo za drugačno ocenjevanje, ampak tudi za drugačen, bolj aktiven pouk in za sprotno ugotavljanje, ali učenci naučeno res razumejo.

Učitelji, ki so med prvimi uvajali opisno ocenjevanje v šole, so pogosto izjavljali, da so v sebi začutili potrebo po drugačnem ocenjevanju zaradi novih didaktičnih pristopov. Kasneje slišimo, da so učitelji zato, ker so opisno ocenjevali, spremenili svojo vlogo v razredu, poučevanje, načrtovanje pouka in komunikacijo s starši.

Pogosto smo slišali starše ali kolege z višje stopnje, ko so spraševali: “Kdaj pa boste začeli z ocenami? Opisno ocenjevanje ni prineslo šole brez ocen, ampak opisne ocene namesto številčnih.” To so najpogosteje menili učitelji na srečanjih, kjer smo govorili o konceptu opisnega ocenjevanja, kajti prepričana sem, da novost na šoli dobro zaživi le, če jo poznajo tudi drugi učitelji v kolektivu, pa čeprav je ne bodo nikoli eksplicitno sami izvajali.

Opisno ocenjevanje je od leta 1996 predpisano tudi z Zakonom o osnovni šoli, kjer 61. člen pravi: “Znanje učencev se v osnovni šoli ocenjuje opisno oziroma številčno. V prvem obdobju osnovne šole se učenčevo znanje ocenjuje opisno. V drugem obdobju osnovne šole se učenčevo znanje pri vseh predmetih ocenjuje številčno in opisno. V tretjem obdobju osnovne šole se učenčevo znanje ocenjuje številčno.”

Opisno ocenjevanje je oblika ocenjevanja, kjer je mnenje o učenčevem znanju ali izdelku izraženo v besedni – opisni obliki. V tem mnenju je poudarjeno, kaj učenec zna ali obvlada, česa morebiti še ne obvlada in kaj mora še narediti (sam ali skupaj z učiteljem/ico in starši), da bo morebitne pomanjkljivosti odpravil. Opisna ocena je torej z besedami izražena ocena (opis) doseganja ciljev/standardov in zato ponuja učencu, staršem in drugim učiteljem bistveno več informacij kot številčna (Pučko, 1999, str. 23).

Tudi v Pravilniku o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v 9-letni osnovni šoli lahko preberemo, da je opisna ocena z besedami izražen napredek učenca glede na doseganje v učnih načrtih opredeljenih ciljev oziroma standardov znanja (člen 14).

Opisno ocenjevanje omogoča udejanjanje prvin sodobne doktrine preverjanja in ocenjevanja, kot je premik od psihometrične k pedagoški doktrini. Značilnosti in zahteve te doktrine so:

- razširitev konteksta preverjanja,
- poudarek na zajemanju podatkov v čim bolj avtentičnih učnih situacijah,
- večja vloga formativnega preverjanja,
- pomen povratne informacije in udeležba učencev v procesih preverjanja in ocenjevanja (Pučko, 1999, str. 23).

## 3. Medletna sporočila staršem in učencem

### 3.1. Starši in šola

Temeljni cilj sodelovanja staršev z otrokom in učiteljem ter šolo kot celoto je izboljšanje kakovosti otrokovega učenja. Za doseganje tega cilja pa je potrebna pozitivna naravnost in ustvarjalno sodelovanje vseh članov sodelovalnega kroga, ki ga tvorijo učenec, starši in učitelj (Komljanc, 1997, str. 6).

Starši imajo v procesu učenja specifično vlogo, ki je drugačna od učiteljeve in učenčeve. Misel, da so starši enakovredni partnerji v vzgojno-izobraževalnem procesu, je preambiciozna, ker to niso (Davies in sod. 1992, str. 9-10)

Pomembno je, da starše pritegnemo k sodelovanju, jih upoštevamo in jim z različnimi oblikami sodelovanja pomagamo, da spoznajo svojo vlogo v procesu učenja in da to vlogo po svojih močeh tudi dobro opravijo. Za uspešno sodelovanje staršev s šolo je zelo pomembna učiteljeva osebna naravnost do staršev in stikov z njimi nasploh ter seveda upoštevanje vseh tistih dejavnikov, ki pogojujejo kvaliteto in učinkovito komunikacijo (Kepec v: Komljanc, 1997, str. 10).

Vse bolj se uzavešča prepričanje, da sodelovanje s starši bistveno izboljša kakovost življenja v šoli in doma. S tem postaja šola manj formalna, zato pa učinkovitejša na področju socialnega učenja (Gašperšič v: Komljanc, 1997, str. 17).

Učiteljica Alenka Velkavrh je zapisala: "Stik s starši je pomemben, saj je le tako povezava šola – starši – otrok popolna. Starši prihajajo na govorilne ure, sestanke in se udeležujejo različnih dejavnosti, ki jih organiziramo v šoli. Ob teh priložnostih se veliko pogovarjamo o učencih. Starši pridobijo podrobne informacije o delu v šoli, o uspešnosti in napredku učenca, vrzelih, ki nastajajo v znanju, o tem, kako in kdaj pomagati, in tudi o vedenju. Neposredni stik s starši je najučinkovitejši. Najraje se pogovarjam v prisotnosti učenca. Medletna sporočila pa so sprejeta z zakonom, zato jih učitelji moramo napisati. V njih pišemo o učenčevi uspešnosti, posebnih dosežkih in opozarjamo na napake, ki se občasno pojavljajo pri šolskem delu. Svetujemo, kako bi napake in vrzeli najlažje odpravili. Ta sporočila berejo učenci in starši in marsikdaj se pokažejo pozitivne spremembe." (Velkavrh v: Pučko, 1999, str. 119–120)

V kanadski knjigi več avtoric *Together is better* (Davies, A., Cameron, C., Politano, C., Gregory, K., 1992) so opisana tristranska poročila, ki so smiselno nadaljevanje in posledica tristranskega sestanka (med učencem, starši in učiteljem), saj predstavljajo zapis tristranskega sestanka, opis učenčevih močnih in šibkih področij, o katerih so se vsi trije: učenec, starši in učitelj pogovorili (in se tudi strinjali) na sestanku, dogovor o ciljih, ki jih bo učenec še moral doseči in kakšna bo podpora staršev in učitelja učencu, da bo te cilje dosegel.

Kot lahko preberemo v poročilu učiteljice Velkavrhove in pa še seveda v pisanju drugih slovenskih učiteljic, so skupne govorilne ure (učenec in starši) že pogosta uspešna praksa v naših šolah, zato bi lahko poizkusili opisati še to druženje, kot to počnejo učiteljice – avtorice knjige *Together is better*.

### 3.2. Šolska zakonodaja

Nova šolska zakonodaja daje staršem več možnosti za sodelovanje v šolskem sistemu in tako tudi več možnosti vplivanja.

V Beli knjigi so poudarjena načela, ki izhajajo iz Deklaracije o človekovih pravicah. Starši morajo imeti vpogled v življenje in delo šole: dostopne jim morajo biti informacije o delovanju šole kot institucije, o šolanju njihovih otrok, dejavno se lahko vključujejo v delo šole, vendar ob jasno začrtanih mejah problematike, ki je v pristojnosti stroke. Omogočiti jim moramo sodelovanje in soodločanje, jasno pa začrtati meje strokovnosti, znotraj katerih odločajo učiteljice in učitelji ter drugi šolski strokovnjaki (Bela knjiga, 1995, str. 91).

Nova šolska zakonodaja je vsa ta načela iz Bele knjige tudi zakonsko uredila. Področje starši – šola urejajo naslednji zakoni in podzakonski akti: Zakon o osnovni šoli, Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, Pravilnik o

pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli in Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli.

V 26. členu Pravilnika o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v 9-letni osnovni šoli lahko preberemo:

*Šola ob koncu prvega in drugega ocenjevalnega obdobja starše pisno obvesti o učnem uspehu učenca.*

*V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju šola starše ob koncu ocenjevalnega obdobja obvesti o uspehu učenca z opisnimi ocenami. V prvem razredu je obvestilo o učnem uspehu učenca ob koncu ocenjevalnega obdobja med šolskim letom lahko tudi samo ustno. Če razrednik staršev o učenčevem uspehu ne more seznaniti ustno, jih obvesti pisno.*

*To pomeni, da bodo pisali učitelji ob koncu prvega in drugega ocenjevalnega obdobja v drugem in v tretjem razredu ter ob koncu prvega obdobja v četrtem razredu etapne opisne ocene.*

### 3.3. Medletna sporočila

O medletnih sporočilih je v naši strokovni literaturi malo zapisanega, ponavadi sta medletni in končni zapis napisana in obrazložena skupaj.

Tudi ni enotnega obrazca; šole ga oblikujejo same. Pri svojem svetovalnem delu sem pogosto zasledila, da dela učiteljem največ preglavic struktura zapisa, pomanjkanje izdelanih kriterijev in strokovno besedišče. Učitelji pričakujejo jasna in konkretna navodila za delo in po možnosti že pripravljene obrazce ali ček liste. Čeprav izkušnje drugih držav, kot navaja C. Razdevšek Pučko (1995), kažejo, "da je težko ali celo nemogoče od vseh učiteljev pričakovati, da se bodo poglobljali v strokovno-teoretično ozadje novih pristopov", menim, da brez poznavanja teoretičnih osnov učitelji ne morejo dobro izvajati koncepta opisnega ocenjevanja in tudi ne oblikovati strokovnih etapnih zapisov o učenčevem dosežku.

Tudi v nekaterih drugih državah so medletna sporočila staršem predpisana. Običajno jih napiše učitelj in jih pošlje staršem, ki jih podpisana vrnejo.

Vsebina teh zapisov je opis znanja, kognitivnih procesov in spretnosti, socialnih spretnosti in motivacijskih značilnosti.

Pisanje medletnih sporočil staršem je tudi časovno najzahtevnejše opravilo pri opisnem ocenjevanju. Dobre sprotne beležke in zbrani izdelki v mapah so po izkušnjah učiteljicam v veliko pomoč in omogočijo pisanje zares individualnih sporočil (Pučko, 1999, str. 25). Etapni zapisi so pomembni, ker so povratna informacija, ki sledi že takrat, ko proces učenja še ni zaključen. Taki realno zasnovani zapisi lahko vplivajo na učenje, saj pomagajo premostiti primanjkljaje oziroma odpraviti pomanjkljivosti, kar privede do željenega rezultata.

### 3.4. Neformalna sporočila staršem

V priročniku z naslovom "Together is better" (Davies A., Cameron C., Politano, C. in Gregory, K., 1992) štirih avtoric iz Kanade lahko preberemo, da so ena izmed oblik poglobljenega sodelovanja s starši tudi neformalna poročila učencev ob koncu ocenjevalnih obdobij. Ta poročila so osnova za komunikacijo med otroki in njihovimi starši. Tako bolje spoznajo svojega otroka in tudi bolje razumejo njegovo učenje in svojo vlogo pri tem. Na koncu lahko tudi sami napišejo mnenje o učenju svojega otroka.

Opisno ocenjevanje je nova oblika, ki lahko zelo dobro uresničuje novo doktrino učenja in poučevanja. Pomemben del opravil pri konceptu opisnega ocenjevanja pa je pisanje etapnih sporočil učencem in staršem, ki se prav zaradi medletnega časovnega nastajanja dobro vključujejo v proces učenja.

## 4. Empirični del

### 4.1. Problem

Pisanje sporočil staršem ob koncu prvega in drugega ocenjevalnega obdobja poraja učiteljem vrsto strokovnih in izvedbenih vprašanj. Etapne sumativne opisne ocene so poleg končnega zapisa časovno najzahtevnejše opravilo pri opisnem ocenjevanju. Za te zapise nimamo enotnega formularja in ga tudi zakonodaja ne predvideva. Oblikovna in vsebinska plat je prepuščena šolam. Tako nastajajo po šolah različni zapisi, od kratkih do izčrpnih zapisov.

Kaj hitro lahko ugotovimo, da samo zahtevi zakona ni težko zadostiti. Učitelji se dobro zavedajo, da zakonu lahko ustrezajo, bolj pa jih skrbi, kako napisati etapni zapis, ki bo zadostil tudi stroki s svojo sporočilno vrednostjo in bo osnova za komunikacijo z otrokom.

Zasledimo pa tudi vprašanja, ali ima pisanje sporočil kak smisel, saj starši zelo redno prihajajo na govorilne ure in druge neformalne oblike srečanj.

### 4.2. Cilj

Zanimalo me je, kakšne etapne zapise šole pošiljajo staršem (ali zadostijo samo zakonu ali tudi stroki, torej, ali so zgolj formalni ali imajo tudi sporočilno vrednost), kako bi učitelji oblikovali obrazce, ali se jim zdi ideja, da bi starši pisno odgovorili na medletno obvestilo učitelja, dobra, kaj vsebujejo zapisi, (zastopanost dejavnosti in področij, taksonomija ciljev na kognitivnem, afektivnem in psihomotoričnem področju razvoja učencev, nakazane rešitve učenčevih težav) in s katerimi težavami se srečujejo učitelji pri oblikovanju teh zapisov.

### 4.3. Metoda raziskave

#### 4.3.1. Preizkušanci in instrumentarij

Z raziskavo sem ugotovila stanje na področju etapnih medletnih zapisov v enoti Zavoda RS za šolstvo, OE Slovenj Gradec.

Podatke sem dobila na vseh 17 koroških centralnih osnovnih šolah. Vprašalnik je bil odprtega tipa. Na vprašanja so učiteljice 1. triletja odgovarjale timsko na srečanjih šolskih strokovnih aktivov, kjer so vključene tudi učiteljice s podružničnih osnovnih šol, ki jih je na Koroškem 27. Zbrala sem mnenje približno 160 učiteljev in učiteljic prvega triletja.

Za obrazce, na katerih so bili oblikovani etapni zapisi, sem prosila ravnatelje in ravnateljice. Dobila sem obrazce z zapisi z vseh šol in vrnjene vse poslane vprašalnike.

Vsebina vprašalnika: Kako bi vi oblikovali obrazec za medletni zapis, kako naj bo sestavljen, da bo dajal tudi dobro povratno informacijo, ali se vam zdi ideja, da bi starši odgovorili pisno na obvestilo, dobra, (Zakaj da? Zakaj ne?) in s katerimi težavami se srečujete pri oblikovanju etapnih zapisov?

### 4.4. Odgovori z interpretacijo

Ugotovitve analize etapnih zapisov in vprašalnikov sem zapisala po posameznih problemskih sklopih.

#### 4.4.1. Oblika zapisov

Na vseh osnovnih šolah na Koroškem učitelji in učiteljice v drugem in v tretjem razredu pišejo etapne medletne zapise, ki jih šola pošlje staršem. Ti jih preberejo, podpišejo in vrnejo.

Formularji niso predpisani in enotni, šole jih oblikujejo same. Tako je nastala paleta različnih bolj ali manj estetsko oblikovanih dokumentov. Razlikujejo se po likovni opremi, simbolih, zapisih prijaznih misli, kot npr. nasvet otrokom, kako ravnati s starši: Pokaži jima, kaj si dosegel pri predmetih, ki jih imaš rad in pri katerih si uspešen. Potem si zaradi drugih ne bosta belila glave (J. Farman, 1998).

Na vprašanje, kako bi oblikovali formular za etapne zapise, so odgovarjali kot kaže tabela 1.

Z največ šol je prišel odgovor: "Tako, kot ga že imamo." Pri oblikovanju obrazca za etapne zapise so sodelovali učitelji razredne stopnje ali pa ga celo sami oblikovali. Zato je pogostost tega odgovora razumljiva.

Sporočila sem razdelila v tri kategorije. Največ (10) je bilo zapisov, kjer je uvod za vse učence in starše skupen, potem pa učiteljica nadaljuje z individualnimi opisi za vsakega učenca. Primer skupnega uvoda: V 1. ocenjevalnem obdobju je pridno

bival mnoga nova znanja, spretnosti in izkušnje. Tudi z vašo pomočjo, z razumevanjem in spoštovanjem njegove osebnosti, z ljubeznijo in po naši oceni dobrim sodelovanjem s šolo. Upam, da ste bili tudi vi zadovoljni z informacijo o uspehu, razvoju in napredku vašega otroka, ki ste jih dobivali na govornih urah.

Tabela 1: Oblikovanje obrazca

Izjave	Število šol
Tako, kot ga že imamo.	11
Želimo enoten obrazec.	3
Enak kot na koncu leta.	1
Ni potreben.	2
Skupaj	17

Nekaj (5) je tudi sporočil, kjer sta opisa dosežkov ob koncu 1. in 2. redovalnega obdobja na istem obrazcu. Tem opisom pa so na posebnem listu dodani tudi cilji vseh predmetnih področij, ki so jih v tem obdobju uresničevali. Nekateri opisi so razdeljeni na področja, kot so, učna samostojnost, razumevanje in uporaba znanja ter ustvarjalnost, sodelovanje, učenčev napredek.

Tretja kategorija pa so opisi (2), ki so enaki za vse učence. Nanizanih je nekaj ciljev, ki so jih v tem obdobju uresničili in nekaj dejavnosti učencev ter prijazno povabilo staršem na skupna šolska srečanja in pogovore. Tu ne moremo govoriti o zapisu dosežka učenca, ampak samo o obveščanju, kaj so v šoli v tem času delali in dosegli vsi učenci skupaj. Taka obvestila utemeljujejo s tem, da starši na tej stopnji redno hodijo na vsa formalna in neformalna srečanja in da so tako dobro seznanjeni z delom, dosežki in napredkom njihovega otroka na vseh predmetnih področjih.

#### 4.4.2. Analiza vsebine in sporočilnosti zapisa

Na vprašanje, kako naj bo etapni zapis sestavljen, da bo dajal dobro povratno informacijo, sem dobila naslednje odgovore: 8 timov je zapisalo, da mora biti zapis kratek, jedrnat, vsebuje naj zapis napredka, morebitne težave učencev in predloge za boljši napredek. 5 timov je napisalo, da mora biti zapis pregleden in ločen po predmetih. 4 so odgovorili, da mora imeti etapni zapis dodane vzgojno-izobraževalne cilje za tisto obdobje zapisa.

Zapise sem razvrstila glede na sporočilnost po naslednjih kriterijih:

- zаетost predmetnih področij,
- taksonomske stopnje in
- nakazane rešitve problemov.

Tabela 2: Analiza vsebine

Kriteriji	Vsebuje	Delno vsebuje	Ne vsebuje	Skupaj št. šol
Zаетost predmetnih področij	7	8	2	17
Taksonomske stopnje	7	8	2	17
Nakazane rešitve problemov	9	0	8	17

Samo 7 timov piše etapne zapise, kjer so zastopana vsa predmetna področja. 8 timov piše pomanjkljive zapise, najbolj pogosto izpustijo zapis vzgojnih predmetov in na dveh šolah sploh ni individualnih zapisov.

V 7 zapisih lahko beremo tudi poskuse taksonomije na kognitivnem in afektivnem področju, psihomotorično področje pa je redko.

Ker je pri etapnih zapisih zelo pomembno, da vsebujejo tudi nakazane rešitve za odpravljanje težav, pogledimo še s tega vidika: 9 zapisov ima nakazane rešitve za izboljšanje stanja učencev. Pri 6 zapisih se samo ugotavlja stanje učencev, pri 2 pa, kakor smo že ugotovili, ni individualnih zapisov.

#### 4.4.3. Starši in etapni zapisi

Čeprav pisna komunikacija s starši na naših šolah še ni zaživela, je kar 8 timov na vprašanje, ali se vam zdi ideja, da bi starši odgovarjali pisno na medletna sporočila učiteljev, dobra, izrazilo pozitivno mnenje in dobra pričakovanja.

Poglejmo, kako so utemeljevali svoje odgovore:

Zakaj da:

- Ideja je zelo dobra. Starši lahko zapišejo svoje mnenje. S tem bi tudi učitelji dobili povratno informacijo.
- Starši imajo pravico dati svoje mnenje, ki nam je lahko v bodoče v veliko pomoč.
- Tako bi vedele, ali starši sploh preberejo obvestilo in kako ga razumejo.
- Pomagalo bi nam pri sestavljanju opisov v prihodnje.
- Odgovornost nekaterih staršev za spremljanje razvoja svojega otroka se bo povečala.
- Da osvetlijo s svoje strani mnenje o učno-vzgojnem napredovanju.

Zakaj ne:

- Vse se pogovorimo na govornih urah.
- To je nepotrebno, saj se sproti dogovarjamo in izmenjujemo informacije o otroku.
- Starši zelo redko realizirajo pisna sporočila.
- Bolje, da se o problemu, če se z opisom ne strinjajo, osebno pogovorimo.

- Mislimo, da bi starši zapisovali le vljudnostne fraze, ne pa svojih resničnih misli in občutkov.
- Starši se ne želijo izpostavljati, nekaj pa je tudi funkcionalno nepismenih.
- Ne, saj je zapis strokovna obrazložitev o delu in napredku učenca.
- Saj s podpisom potrdijo, da se strinjajo z oceno.

#### 4.4.4. Težave

Na vprašanje, s katerimi težavami se srečujete pri zapisovanju etapnih zapisov, so najbolj pogosto navajali, da sta to:

- čas (Dobri zapisi zahtevajo veliko časa.) in
- strokovno besedišče.

#### 4.4.5. Sklep

V raziskavi sem prišla do ugotovitev, da:

- vse šole na Koroškem oblikujejo in pošiljajo medletna sporočila staršem,
- na večini šol ne pišejo celovitih etapnih medletnih zapisov, torej je pisna povratna informacija pomanjkljiva, vendar pa je iz ankete razvidno, da starši redno prihajajo na formalna in neformalna srečanja, kjer več zvedo o napredku in dosežkih svojih otrok,
- učitelji dobro vedo, kaj naj vsebuje etapni zapis, da staršem sporoča o stanju in napredku njihovega otroka,
- se skoraj polovici učiteljev zdi ideja, da bi starši odgovorili pisno na obvestilo, dobra,
- sta največji težavi pri oblikovanju etapnih zapisov čas in strokovno besedišče.

#### 4.4.6. Nakazane rešitve

Da bi učiteljem pomagali pri tehnični izvedbi zapisov, predlagam obrazce v elektronski obliki.

Ena izmed evidentiranih težav za dobre etapne zapise je pomanjkljivo strokovno besedišče učiteljev. Ideje za rešitev tega problema smo dobili s predavanja na podiplomskem študiju pri predmetu Preverjanje in ocenjevanje kot sestavni del kurikulumu. Navodilo za delo se je glasilo: "Preberite problem in se pogovorite s sosedom. Zapišita skupne možne rešitve."

Sodelovalo je sedem parov. Njihove ideje sem razvrstila po kriteriju pogostosti pojavljanja v tabeli 3.

Vseh dvanajst predlogov za dvig kvalitete zapisov pisnih sporočil ima močno strokovno težo in v kombinaciji uresničevanja le-teh, lahko zagotovo trdimo, da uspeh ne bi izostal.

Tabela 3: Bogatitev strokovnega besedišča

Kriterij	Kako naj si učitelj čim bolj razvije strokovno besedišče, s katerim bo uspešneje oblikoval opisne ocene?
1.	Samoizobraževanje – permanentno spremljanje strokovne literature. (7)
1.	Dobro poznavanje učnih načrtov: ciljev, dejavnosti, vsebin in standardov znanj. (7)
2.	Timsko delo učiteljev. (6)
2.	Izobraževanje v seminarjih stalnega strokovnega spopolnjevanja. (6)
2.	V strokovnih aktivih na šolskem ali regijskem nivoju izmenjavati izkušnje z osvetlitvijo ciljev posameznih predmetov. (6)
3.	Dobro poznati in uporabljati taksonomijo ciljev na vseh področjih razvoja. (3)
3.	S povratno informacijo staršev. (3)
4.	Učitelj si izdelava osebni slovar strokovnih izrazov, lahko tudi v elektronski obliki. (2)
4.	Branje drugih opisnih ocen. (2)
4.	Sooblikovanje letnih priprav. (2)
4.	Strokovni pogovori v zbornici z drugimi učitelji. (2)
4.	Izmenjava mnenj s predmetnimi učitelji. (2)

## 5. Zaključek

Razvoj, ki ga lahko zasledimo na področju opisnega ocenjevanja, je gotovo dokaz, da smo ga uvajali ob pravem času in z veliko podporo učiteljev.

Pomemben element v konceptu opisnega ocenjevanja so tudi medletni zapisi. Zaključek ocenjevalnega obdobja je namreč čas, ko učenec in učitelj naredita evalvacijo svojega dela in popravita morebitno napačno začrtano pot. S tem pa morajo biti seznanjeni tudi starši.

Večina učiteljev se dobro zaveda pomena medletnih zapisov, vedo, kako morajo biti napisani, da služijo svojemu namenu. Zato predlagam, da jim pri tem pomagamo, npr. z računalniško podprtim programom za pisanje sporočil in taksonomsko razgrajenimi vzgojno-izobraževalnimi cilji.

## LITERATURA

1. Bela knjiga, Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana, 1995.
2. Davies, A., Cameron, C., Politano, C., Gregory, K.: Together is better, Peguis Publishers, Winnipeg, Kanada, 1992.
3. Delors, J.: Učenje skriti zaklad, Ministrstvo za šolstvo in šport, 1996.

4. Delovno gradivo o vsebinskih in organizacijskih vprašanjih devetletne osnovne šole, Ministrstvo za šolstvo in šport, na internetu, 1999.
5. Farman, J.: Staršem branje prepovedano: Mladostnikov vodnik skozi odraščanje, Didakta, Radovljica, 1998.
6. Komljanc, N.: Opisno ocenjevanje v nižjih razredih osnovne šole, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana, 1996.
7. Komljanc, N.: Opisno ocenjevanje v nižjih razredih osnovne šole, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana, 1997.
8. Marentič Požarnik, B.: Psihologija učenja in pouka, DZS, Ljubljana, 2000.
9. Razdevšek Pučko, C.: Opisno ocenjevanje, Pedagoška obzorja, Novo mesto, 1995.
10. Razdevšek Pučko, C.: Vpliv kognitivne psihologije na spremembo paradigme preverjanja in ocenjevanja, Psihološka obzorja 1997, št. 1-2, str. 127-141.
11. Razdevšek Pučko, C.: Opisno ocenjevanje, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana 1999.
12. Razdevšek Pučko, C.: Psihološka utemeljitev opisnega ocenjevanja znanja v prvem obdobju devetletke, Psihološka obzorja 1999, št. 1-2, str. 37-43.
13. Razdevšek Pučko, C.: Opisno ocenjevanje – zakaj in kako, Razredni pouk 1999, str. 22-26.

Marija Grginič

## Končni zapisi pod drobnogledom: analiza opisnih ocen z vidika Bloomove taksonomije

*Izvirni znanstveni članek*

UDK 371.26:373.32

*DESKRIPTORJI: opisna ocena, opisno ocenjevanje, učno-vzgojni cilji, vrednotenje, učni uspeh, devetletna osnovna šola*

*POVZETEK – Vprašanje je, ali starši resnično realno razumejo, kolikšno je znanje otroka ob zaključku šolskega leta, in koliko jim ti zapisi povedo, kje mora otrok še dograditi in dopolniti svoje znanje. K razumevanju opisnih ocen pomembno prispevajo operativno izraženi učni cilji. V opisnih ocenah je pozornost sicer usmerjena h končnim, doseženim ciljem, vendar pa starši že med šolskim letom spremljajo napredek in razvoj svojega otroka in so sproti obveščeni o uspehih in učnih težavah, zato opisna ocena ob zaključku šolskega leta ni povsem nova in edina informacija. Opisna ocena je namenjena tudi učitelju, ki bo otroka poučeval v naslednjem šolskem letu.*

*Original scientific paper*

UDC 371.26:373.32

*DESCRIPTORS: descriptive grades, descriptive assessment, educational goals, evaluation, school achievement, nine-year primary school*

*ABSTRACT – It is questionable whether parents really and realistically understand the extent of their child's knowledge at the end of the school year. It is also a question to what degree the records reveal to them where the child has to upgrade and complement his/her knowledge. Operationally expressed learning goals can essentially contribute to the understanding of descriptive grades where the attention is directed to the final goals that have been reached. Since parents track the progress and development of their child already during the school year and are thus constantly informed about his/her achievement and learning difficulties, the descriptive grade at the end of the school year is neither completely new to them, nor is it the only information they receive. It is also of value to the teacher who will be teaching the child the following year.*

### 1. Uvod

V večini slovenskih osnovnih šol že poteka opisno ocenjevanje, z uvedbo devetletnega osnovnega šolanja pa je opisno ocenjevanje obvezno.

Kako zapisati končni zapis, da ga bodo razumeli vsi, starši, učenci in učitelji, ki sprejmejo učenca v naslednjem šolskem letu? Končne opisne ocene iz različnih osnovnih šol sem ovrednotila glede na Bloomovo taksonomijo. Iz analize zapisov je razvidno, da vsebujejo v večini kognitivne učno-vzgojne cilje in sicer pri opisu učenčevih dosežkov pri slovenščini, matematiki in deloma pri spoznavanju narave in družbe, medtem ko pri vzgojnih predmetih prevladujejo konativni cilji, v manjšini so učno-vzgojni cilji s psihomotoričnega področja. Med kognitivnimi cilji prevladu-

*Ivana Mori (1954), samostojna svetovalka za razredni pouk na Zavodu RS za šolstvo, OE Slovenj Gradec.*

*Naslov: Viška cesta 5, 2370 Dravograd, SLO; Telefon: (+386) 02 884 22 03*

*E-mail: ivana.mori@zrss.si*

jejo učno-vzgojni cilji nižje ravni, kar pomeni, da so opisi prilagojeni dosežkom povprečnega učenca.

Opisno ocenjevanje zahteva poglobljeno sodelovanje med učiteljem, učenci in starši, končna opisna ocena je samo množica doseženih ali delno doseženih učno-vzgojnih ciljev ob zaključku šolskega leta kot tudi informacija o šibkih področjih pri posameznih predmetih. Ob zapisani opisni oceni je pomembna tudi kvalitetna komunikacija med učiteljem oz. učitelji in učenci kot tudi med učitelji, starši in učenci v celotnem šolskem letu.

## 2. Ovrednotenje opisne ocene

Prvi poskusi opisnega ocenjevanja pri nas segajo v leto 1959/60, ki pa se takrat niso razširili in dobili podpore v učiteljskih vrstah. V letih 1995/96 so bili v raziskovalno-razvojnem projektu "Uvajanje opisnega ocenjevanja na prvi stopnji osnovne šole oblikovani postopki za opisno ocenjevanje" (R. Pučko, 1999). Pri tem so pomemben delež prispevale učiteljice s svojimi izkušnjami pri uvajanju novih oblik ocenjevanja. Med temi postopki so najpomembnejši: sprotno beleženje učenčevih dosežkov, samoocenjevanje, vodenje mape učenčevih izdelkov, komentarji ob zapisih, kvalitetna komunikacija med učiteljem in učencem, starši in učenci ter učitelji in starši.

Končno opisno oceno lahko presojava in vrednotimo v luči komunikacije med učitelji, starši in učenci. V primeru šibke komunikacije v vsem šolskem letu bo končna opisna ocena za starše in učenca povsem nova informacija, zato obstaja dvom o pravilnem razumevanju.

Pri uvajanju opisnega ocenjevanja so se oblikovala medletna poročila staršem, pa tudi končna opisna ocena, ki omogoča skupni pregled dosežkov na kognitivnem, konativnem in psihomotoričnem področju.

## 3. Opisna ocena ob koncu šolskega leta

Ob koncu šolskega leta učitelj napiše opisno oceno o učenčevih dosežkih glede na cilje/standarde za posamezna predmetna področja. Zapis naj bo kratek, jasen in pregleden.

Namenjen je učencu, staršem ter učitelju, ki ga bo poučeval v naslednjem letu. V devetletni šoli je za spričevalo pripravljen obrazec, ki obsega seznam ciljev/standardov, ki naj bi jih dosegli učenci na posameznem predmetnem področju. Končna ocena je kombinacija sumativne ocene (temelji na standardih in se oblikuje na koncu obdobja) z nekaterimi sestavinami formativne ocene (upoštevan učencem, njegov napredek in trud, daje usmeritve za naprej).

Če je zares nujno, opozorimo tudi na težave, ki jih (še!) ni bilo mogoče premostiti, s poudarkom na tistem, kar otrok že zmore. Otroka in starše naj zapis motivira za delo, prizadevanje in morebitno pomoč v naslednjem razredu (Pučko, 1995, str. 36).

Za lažje razumevanje doseženih učno-vzgojnih ciljev, zapisanih v končnih opisnih ocenah, je nujno poznavanje taksonomije vzgojno-izobraževalnih ciljev.

## 4. Taksonomija vzgojno-izobraževalnih ciljev

Ciljno načrtovanje postaja v sodobnem poučevanju vse bolj pomembno in hkrati nepogrešljivo za učinkovito in uspešno učenje. Sprašujemo se, ali so učno-vzgojni cilji dovolj jasno izraženi v učnih načrtih, testih, učbenikih in priročnikih. V ta namen so Bloom in njegovi sodelavci izdelali taksonomijo – klasifikacijo učno-vzgojnih ciljev. V pomoč naj bi bila sestavljalcem učnih načrtov, učnih testov, učbenikov, priročnikov. Učiteljem naj bi olajšala medsebojno sporazumevanje, globlje razumevanje učnega procesa in povečala učinkovitost pouka.

Nova spoznanja namreč zelo hitro naraščajo, več se število podatkov in zato obstaja resna nevarnost, da učenci usvojijo pri pouku le zadostno količino podatkov, znanj, brez globljega razumevanja in ne da bi znali to znanje uporabiti, kritično razmišljati in povezovati z novimi spoznanji.

Za razumevanje učnih ciljev je nujno poznavanje in razumevanje sistema – klasifikacije vzgojno-izobraževalnih ciljev. Med najbolj znanimi je taksonomija vzgojnih smotrov, ki jo je izdelala skupina strokovnjakov pod vodstvom psihologa Benjamina Blooma. Avtorji so celotno področje razdelili na tri skupine:

- kognitivno ali spoznavno izobraževalno področje,
- psihomotorično področje,
- afektivno (čustveno-motivacijsko področje, ki obsega vzgojne smotre v ožjem pomenu).

Znotraj vsakega področja pa so cilje razvrstili še glede na zahtevnost in kompleksnost spoznavnih procesov. Pri nas sta o Bloomovi taksonomiji ciljev pisala, jo analizirala in kritično ocenila Leon Zorman (1974) in Barica Marentič Požarnik (1995).

## 5. Analiza opisnih ocen v končnih zapisih

Vsako preverjanje in ocenjevanje otrokovih dosežkov zahteva od učitelja dobro opazovanje otroka, poznavanje učnega načrta, ciljev in standardov znanja, pa tudi beleženje sprotnih dosežkov učenca. Opisna ocena se napiše glede na to, v koliki

meri jih je učenec dosegel. Pri zapisu si učitelj pomaga z zapisanimi cilji in standardi znanj v učnem načrtu, v spričevalih za devetletno osnovno šolo pa so temeljni cilji in standardi napisani na levi strani posebnega obrazca.

### 5.1. Analiza končnih zapisov v osemletni osnovni šoli glede na kognitivno taksonomijo

V pregled sem dobila 29 končnih zapisov osmih učiteljic, tri učiteljice so napisale končne zapise za učence 1. razredov in tri učiteljice za učence 2. razredov osemletne osnovne šole ter zapise dveh učiteljic 1. razreda devetletne osnovne šole. Učiteljice so prispevale zapise, v katerih so opisale dosežke otrok na kognitivnem, psihomotoričnem in konativnem področju.

Primer končne opisne ocene (1. razred osemletne OŠ):

*Borut je ob vstopu v šolo poznal dve črki. Ob zaključku šolskega leta pozna vse pisane črke, zapisuje povedi. Velik napredek je dosegel pri zapisih narekov in odgovorov na vprašanja, čeprav piše s precej napakami in izpušča črke. Samostojni zapisi so skromni, vendar zanimivi in smiselno povezani. Ima težave pri oblikovanju povedi, včasih so te precej nerazumljive. Piše enostavnejše povedi. Loti se tudi zahtevnejših. Pravilno postavlja ločila, skoraj praviloma pa pozablja na veliko začetnico. Pri branju črkuje, vsebino prebranega razume. Pri ustnem sporočanju je precej redkobeseden. Vsebinsko zgodbe obnovi ob vprašanjih in tu potrebuje precej vzpodbud. Ima precej reven besedni zaklad. Osvojil je bralno značko.*

*Pri matematiki uspešno računa v obsegu do dvajset, pri čemer si pomaga s prsti. Uspešno rešuje naloge z besedilom, kjer samostojno napiše račun in odgovor. Pri reševanju nalog je hiter, ni pa vedno najbolj natančen. Delo največkrat samostojno opravi.*

*Pri SND ga je k sodelovanju treba posebej pritegniti, ga izzvati k pripovedovanju. Naročeni material velikokrat pozabi. Tudi sicer stvari hitro izgublja, šolske potreščine niso najbolj urejene.*

*Pri glasbeni vzgoji ga je treba k delu še posebej pritegniti, poje le v skupini.*

*Pri likovni vzgoji se trudi, da bi bil uspešen, vendar mu pri slikanju vedno ne uspe. Hitro je zadovoljen z izdelkom, vendar pa je tudi pripravljen upoštevati nasvete. Izdelke vedno dokonča.*

*Pri športni vzgoji je prizadeven, vendar vedno ne sledi navodilom. Zelo uspešen je pri tekih, spreten je pri talni vadbi. Osvojil je športno značko.*

V končnih zapisih sem analizirala kognitivne učne cilje po Bloomovi taksonomiji. Želela sem dobiti odgovor, koliko je kognitivnih ciljev nižjega in koliko višjega miselnega nivoja. Zaradi večje preglednosti in primerljivosti ciljev v posameznih zapisih sem izbrala le slovenščino in matematiko.

Tabela 1: Analiza kognitivnih učnih ciljev končnih zapisov učiteljice A 1. razred

Cilji	Boris		Marko		Maja	
	f	f%	f	f%	f	f%
Znanje	7	58,33	4	33,33	3	23,07
Razumevanje	5	41,66	7	58,33	8	61,53
Uporaba	/	/	1	8,33	2	15,38
Analiza	/	/	/	/	/	/
Sinteza	/	/	/	/	/	/
Vrednotenje	/	/	/	/	/	/
Skupaj	12	100,00	12	100,00	13	100,00

Tabela 2: Analiza učnih ciljev končnih zapisov učiteljice F 2. razred

Cilji	Klemen		Matic		Silva	
	f	f%	f	f%	f	f%
Znanje	6	60	3	33,33	1	11,11
Razumevanje	3	30	4	44,44	4	44,44
Uporaba	1	10	1	11,11	1	11,11
Analiza	/	/	/	/	1	11,11
Sinteza	/	/	1	11,11	2	22,22
Vrednotenje	/	/	/	/	/	/
Skupaj	10	100,00	9	100,00	9	100,00

Opomba: Imena otrok so izmišljena.

V končnih zapisih učiteljic prevladujejo učni cilji znanja in razumevanja. Učenci s slabšimi sposobnostmi so dosegli več ciljev, ki zahtevajo od učencev spominsko znanje, zapornitev posameznih podatkov ali izoliranih informacij.

V zapisih, kjer prevladujejo cilji razumevanja, je razvidno, da ti učenci učno snov razumejo in jo med seboj povezujejo. Vsi cilji niso operativno izraženi, kar zmanjšuje razumevanje zapisa.

### 5.2. Analiza končnih zapisov v devetletni osnovni šoli glede na kognitivno taksonomijo

V 10 končnih zapisih sem analizirala kognitivne učne cilje po Bloomovi taksonomiji. Zaradi primerljivosti zapisov v osemletni šoli z zapisi v devetletni osnovni šoli sem



pregledala cilje pri enakih predmetih (slovenščini in matematiki). Dosežene cilje posameznih učencev sem nato še primerjala s cilji oz. standardi znanja, ki so zahtevani ob koncu 1. razreda in so zapisani na levi strani spričevala.

Tabela 3: Analiza kognitivnih učnih ciljev končnih zapisov učiteljice G 1. razred

Cilji	Pia		Nataša		Vane	
	f	f%	f	f%	f	f%
Znanje	7	37	6	30	12	67
Razumevanje	10	53	10	50	6	33
Uporaba	/	/	1	5	/	/
Analiza	2	10	2	10	/	/
Sinteza	/	/	1	5	/	/
Vrednotenje	/	/	/	/	/	/
Skupaj	19	100	20	100	18	100

Tabela 4: Analiza temeljnih predpisanih učnih ciljev s kognitivnega področja za 1. razred (SL, MA, SO, GV in ŠV)

Cilji	f	f%
Znanje	8	44
Razumevanje	9	50
Uporaba	/	/
Analiza	1	6
Sinteza	/	/
Vrednotenje	/	/
Skupaj	18	100

Med predpisanimi cilji kognitivnega področja prevladujejo cilji nižjega nivoja. Učenci naj bi pridobili temeljno znanje in ga tudi razumeli. Postavlja se vprašanje, kako ovrednotiti učence, ki izstopajo po svojih sposobnostih in v učno-vzgojnem procesu dosejajo tudi cilje višjega nivoja. Aktivno se vključujejo v vrednotenje, analiziranje, ustvarjanje novih, nenavadnih idej, ki jih uresničujejo v izdelkih in sodelujejo pri načrtovanju. Sestavljalci predpisanih učnih ciljev so bili usmerjeni k temeljnemu znanju, h kratkemu in razumljivemu sporočilu, ki ga sestavljajo zapisi cilji oziroma standardi znanj v spričevalu.

### 5.3. Analiza končnih zapisov v osemletni osnovni šoli glede na taksonomijo za kognitivno, konativno in psihomotorično področje

Tabela 5: Analiza učno-vzgojnih ciljev zapisov učiteljice A 1. razred

Število ciljev	Boris		Marko		Maja	
	f	f%	f	f%	f	f%
Kognitivni cilji	12	64	12	60	13	62
Psihomotorični cilji	2	11	/	/	1	4
Konativni cilji	5	27	8	40	7	34
Skupaj	19	100	20	100	21	100

Tabela 6: Analiza učno vzgojnih ciljev zapisov učiteljice E 2. razred

Število ciljev	Vera		Žan		Zorica	
	f	f%	f	f%	f	f%
Kognitivni cilji	9	65	9	60	5	72
Psihomotorični cilji	1	8	/	/	/	/
Konativni cilji	4	29	6	40	2	29
Skupaj	14	100	15	100	7	100

V opisnih ocenah prevladujejo cilji kognitivnega področja, kar je tudi razumljivo, saj učenci pridobivajo določeno znanje, ga znajo uporabiti v novih situacijah. S kognitivnimi cilji se povezujejo psihomotorični cilji, učenci skozi dejavnosti razvijajo svoje sposobnosti.

Ciljev s psihomotoričnega področja je manj, kar pomeni, da so vzgojni predmeti manj pomembni.

Cilji za športno vzgojo niso napisani v operativni obliki, pač pa so pogosto označene le lastnosti učencev, npr. je hiter, je spreten, ima razvito motoriko... Potrebno bi bilo napisati, kaj učenec že zmore narediti in kako uspešen je pri tem.

Opisne ocene vsebujejo tudi konativne cilje, ki pa jih je več kot psihomotoričnih. Med konativnimi in kognitivnimi smotri obstaja dokaj tesna povezanost. Vse višje stopnje konativne taksonomije poleg čustveno-motivacijskih sestavin tudi dovolj zahtevne miselne procese analize, primerjanja, sklepanja, sinteze in podobno.

#### 5.4. Analiza končnih zapisov v devetletni osnovni šoli glede na taksonomijo za kognitivno, konativno in psihomotorično področje

Tabela 7: Analiza učno-vzgojnih ciljev zapisov učiteljice G 1. razred

Število ciljev	Pia		Nataša		Vane	
	f	f%	f	f%	f	f%
Kognitivni cilji	26	51	27	54	21	53
Psihomotorični cilji	13	25	12	24	10	25
Konativni cilji	12	24	11	22	9	22
Skupaj	51	100	50	100	40	100

Pri pregledu zapisov opisnih ocen v devetletni šoli lahko ugotovimo, da se je močno povečalo število ciljev za vsa področja, kar ni le izboljšalo njihove jasnosti in razumljivosti, ampak prispeva tudi k obširnejši informaciji o učenčevih dosežkih, o njegovem vključevanju v učni proces in o nekaterih socialnih spretnostih. Brez dvoma so h kvalitetnejšim zapisom učiteljev prispevali že v spričevalu zapisani temeljni cilji in standardi znanj.

Tabela 8: Število predpisanih ciljev kognitivnega, psihomotoričnega in konativnega področja v spričevalu

Število ciljev	f	f%
Kognitivni cilji	28	53
Psihomotorični cilji	16	31
Konativni cilji	9	16
Skupaj	53	100

Pri primerjanju ciljev lahko ugotovimo, da je skupno število predpisanih ciljev s posameznih področij večje od ciljev v zapisih učencev, kar pomeni, da niso vsi učenci dosegli vseh načrtovanih ciljev.

## 6. Zaključek

Vprašanje je, ali starši resnično razumejo, kolikšno je znanje otroka ob zaključku šolskega leta, in koliko jim ti zapisi povedo, kje mora otrok še dopolniti svoje znanje. Kakšna opisna ocena bi staršem najbolj pomagala razumeti, kakšno je znanje njihovega otroka?

Res je, da je v opisnih ocenah pozornost usmerjena h končnim ciljem, vendar pa starši že med šolskim letom spremljajo napredek in razvoj svojega otroka in so sproti obveščeni o uspehih in učnih težavah, zato opisna ocena ob zaključku šolskega leta ni povsem nova in edina informacija.

Če je med šolskim letom potekala kvalitetna komunikacija med učitelji, učenci in starši ter so bili učenci in starši obveščeni o močnih in šibkih točkah učenja že med učnim procesom, so bile končne opisne ocene le sumativna informacija o doseženih ciljih vsega šolskega leta. Učenci in starši tako v opisni oceni prepoznajo informacije s predhodnih razgovorov v šoli. Tu so dobili tudi vpogled v predpisane in zahtevane cilje ter standarde znanj za določen razred in posamezen predmet.

Opisna ocena je namenjena tudi učitelju, ki bo otroka poučeval v naslednjem šolskem letu. Postavlja se vprašanje, ali z opisno oceno dobi celotno informacijo o predznanju, sposobnostih in nekaterih socialnih spretnostih učenca (sodelovanje, samostojnost, sprejemanje in nudenje pomoči, poslušanje in upoštevanje drugih). Ob pregledu opisnih ocen lahko ugotovimo, da učitelj bodočega razreda dobi informacijo o doseženih učno-vzgojnih ciljih s kognitivnega področja (za slovenščino, matematiko in delno za spoznavanje narave in družbe), manj pa s konativnega in psihomotoričnega področja (vzgojni predmeti), zato je potrebna tudi dodatna komunikacija med obema učiteljema ob začetku novega šolskega leta.

K razumevanju opisnih ocen prispevajo tudi operativno izraženi in konkretizirani učni cilji, medtem ko presplošni in vseobsegajoči cilji ne dosegajo nameravnega učinka.

Pri sposobnejših učencih bi pričakovali več doseženih učnih ciljev z višje ravni kognitivne taksonomije, kot so: analiza, sinteza, vrednotenje, sicer so ti otroci ovrednoteni in opisno ocenjeni le z vidika osnovnih standardov znanja in temeljnih učnih ciljev.

Pri natančnejšem spremljanju in ovrednotenju učno-vzgojnega procesa bi lahko ugotovili, koliko so v pouk vključeni cilji nižjega oz. višjega nivoja in koliko to vpliva na oblikovanje končne opisne ocene. Dejstvo je, da učitelj, ki ni vzpodbujal učenčeve miselne aktivnosti s postavljanjem vprašanj višjega nivoja in preverjal znanja z nalogami, ki so od učenca zahtevale višje miselne aktivnosti oz. ni upošteval osnovnih načel procesno-razvojnega modela poučevanja, tudi v končno opisno oceno ne more vpisati doseženih ciljev ne le nižje pač pa tudi višje ravni.

V spričevalu za devetletko so že na levi strani napisani temeljni cilji in standardi znanja, ki naj bi jih otrok dosegel do konca šolskega leta, ob njih pa je prostor, kjer učitelj zapiše, v koliki meri je učenec dosegel cilje. Ali je to funkcionalna in praktična oblika preverjanja in ocenjevanja, bodo pokazale izkušnje učiteljic v naslednjih letih devetletne osnovne šole.

Za odgovor bodo potrebne analize opisnih ocen v devetletnih osnovnih šolah, ki bodo pokazale pozitivne strani in pomanjkljivosti v tako oblikovanih opisnih ocenah. V teh analizah bo potrebna tudi sočasna primerjava otrokovih opisnih ocen s temeljnimi standardi znanj in učno vzgojnimi cilji.

## LITERATURA

1. Davies, A. et al.: Together is better: Collaborative Assessment, Evaluation & Reporting, Peguis Publishers Ltd. MB, Canada, 1992.
2. Marentič Požarnik, B.: Pomen operativnega oblikovanja vzgojno-izobraževalnih smotrov za uspešnejši pouk, v: Izbrana poglavja iz didaktike, Pedagoška obzorja, Novo mesto, 1995.
3. Razdevšek Pučko, C.: Opisno ocenjevanje, Pedagoška obzorja, Novo mesto, 1995.
4. Razdevšek Pučko, C.: Opisno ocenjevanje, Pedagoška fakulteta v Ljubljani, 1999.
5. Velkavrh, A.: Opisno ocenjevanje in spremljanje prehoda na številčno ocenjevanje, Diplomsko delo, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, 1995.
6. Zakon o osnovni šoli, v: Šolska zakonodaja, MŠŠ, Ljubljana, 1996, str. 107-143.
7. Zorman, L.: Sestava testov znanja in njihova uporaba v šoli, Zavod za šolstvo RS, Ljubljana, 1974.

Tadeja Pirc

## Analiza pisnih preizkusov znanja na stopnji RP z vidika taksonomskih stopenj

Izvirni znanstveni članek

UDK 371.26:373.32

*DESKRIPTORJI: preverjanje in ocenjevanje znanja, pisni preizkus znanja, analiza, taksonomske stopnje, osnovna šola, razredni pouk*

*POVZETEK – Preverjanje in ocenjevanje znanja kot sestavni del kurikuluma mora biti nujna, skrbno načrtovana in kritično ovrednotena sestavina učnega procesa. Prispevek obravnava pisne preizkuse znanja na stopnji razrednega pouka, analizirane z vidika taksonomskih stopenj. V empiričnem delu analizira naključno izbrane pisne preizkuse znanja z vidika kognitivnih taksonomskih stopenj iz slovenskega jezika, matematike ter spoznavanja narave in družbe od drugega do četrtega razreda.*

Original scientific paper

UDC 371.26:373.32

*DESCRIPTORS: evaluation and assessment of knowledge, written test of knowledge, analysis, taxonomy stages, primary school, classroom lessons*

*ABSTRACT – Evaluation and assessment of knowledge as a constituent part of the curriculum must be an essential, carefully planned and critically evaluated component of the learning process. The article presents written tests of knowledge at the classroom level, analysed from the aspect of taxonomy stages. The empirical part analyses randomly chosen written tests of knowledge from the aspect of cognitive taxonomy stages, from the subjects of Slovene language, mathematics, early science and social studies in grades two to four.*

### 1. Preverjanje in ocenjevanje znanja

Učitelji se pogosto sprašujejo, kaj je bolje – pisno preverjanje in ocenjevanje znanja ali ustno preverjanje in ocenjevanje. Odgovor je v smotrni kombinaciji obeh. Sposoben učitelj se pri izbiri lahko opre na učni stil posameznega učenca, na učne vsebine in cilje. Na ta način omogoči otroku doseganje najboljših možnih rezultatov in obenem izboljšuje kakovost svojega dela.

Nedvomno se pri izbiri med pisnim in ustnim preverjanjem znanja postavljajo vprašanja o pozitivnih in negativnih straneh. Najprej si oglejmo pisne preizkuse znanja.

Pisno preverjanje in ocenjevanje znanja je nedvomno bolj objektivno kot ustno. Z njim lahko izmerimo zahtevne in kompleksne komponente znanja. Vsi učenci lahko odgovarjajo v enakih pogojih in so hkrati zaposleni. Torej nam tak način omogoča ekonomično izrabo časa in ocenjevanje po istem kriteriju. Učenec sam

izbere vrstni red odgovarjanja na vprašanja, lahko si prilagaja tempo in se kasneje vrača k težjemu vprašanju. In končno so učenčevi odgovori dokumentirani.

Na drugi strani pa je pisno preverjanje in ocenjevanje znanja mnogo bolj neosebno in odtujeno kot ustno. Pojavijo se lahko preširoka, splošna ali pa preozka, faktografska vprašanja. Terjajo mnogo učiteljevega domačega dela. Vprašati se moramo, kako ustrezen je tak način preverjanja in ocenjevanja znanja v začetku šolanja. Postavlja se dilema sposobnosti pisnega izražanja posameznih otrok. Poleg tega je tudi nekaj takih komponent znanja, ki jih s pisnimi preizkusi ne moremo povsem ustrezno preveriti.

## 2. Taksonomija učnih ciljev

Učitelj pri pouku preverja različne cilje. Pogosto ugotavlja zapomnitev informacij, nikakor pa sodobna šola ne sme ostajati le pri tem. Učitelj mora preverjati tudi to, kako so učenci usvojili določeno snov, kako so jo razumeli, kako jo znajo reorganizirati in povezati ter kako uporabiti v novih situacijah.

Kadar govorimo o vzgojno-izobraževalnih smotrih, mislimo na usmerjevalne učne cilje na abstraktni ravni, uresničljive v daljšem časovnem obdobju in zelo splošne. Pri sestavljanju pisnih preizkusov znanja mora biti učitelj natančno seznanjen z vzgojno-izobraževalnimi smotri. Vedeti mora, kaj želimo pri določenem predmetu doseči (vsebina predmeta) in na kakšen način bomo to dosegli (metode). Vsekakor pa moramo metode prilagoditi okolju, v katerem se učenci izobražujejo in vzgajajo. Sredstev za preverjanje znanja nikakor ne moremo ločiti od vzgojno-izobraževalnih smotrov.

Operativni vzgojno-izobraževalni cilj pa je na konkretni ravni, je neposredno uresničljiv posamezni cilj. Tu je pomembno, kaj bo učenec ob koncu ure sposoben napraviti in kako bo učitelj ugotovil, ali je cilj dosežen. Načrtovanje, izvajanje in evalvacija pouka so torej neločljivo povezani. Kadar učitelj dobro oblikuje vzgojno-izobraževalne cilje, lahko v bolj otipljivi obliki vidi rezultate pouka, razliko v znanjih, spretnostih ipd. Operativno opredeljeni cilji dajejo konkretnjšo podlago za individualizacijo pouka, večjajo učinkovitost pouka, omogočajo natančno, enopomensko preverjanje in primerjanje. Kadar bo učitelj učence seznanil z operativnimi cilji, jih bo nedvomno bolj motiviral za pouk kot brez tega.

Taksonomija govori o klasifikaciji vzgojno-izobraževalnih smotrov. Šola poma-ga učencem pri usvajanju novih znanj, skrbi pa tudi za način, kako to znanje usvojiti, ga reorganizirati, med seboj povezovati, ga uporabiti v novih situacijah in na koncu evalvirati.

V nadaljevanju si na kratko osvežimo spomin na Bloomovo taksonomijo za kognitivno področje, najpomembnejše področje za sestavo pisnih preizkusov znanja.

Kognitivno področje pokriva vse smotre reprodukcije in prepoznavanja učne snovi ter nekatere višje miselne procese. Znanje v najširšem smislu je po Bloomovi taksonomiji kognitivnih ciljev razporejeno hierarhično, od najnižjih miselnih procesov, kot je znanje v najožjem pomenu besede, do najvišjih, ki zahtevajo abstrakcijo. Stopnje so med seboj povezane, naslednje brez prejšnje ni mogoče doseči.

O *znanju* govorimo takrat, ko učenci že znajo obnoviti snov, ki so jo slišali pri pouku – definicije, podatki, teorije... Vendar tu ne gre za učenje na pamet, temveč morajo učenci že nekoliko razumeti podano snov, saj je to osnova za višje miselne ravni (poglobljanje v neko snov, razmišljanje o njej ipd.). Znanje je tudi prepoznavanje pravilnega odgovora izmed danih možnosti. Na žalost v današnji šoli tako znanje zadostuje, saj je takega najlažje podajati in preverjati. Učitelji učence premalo spodbujajo k samostojnemu razmišljanju, kritičnosti, medsebojnim povezavam. Pri načrtovanju pouka moramo ločiti, kaj morajo učenci usvojiti trajno in kaj le za boljše razumevanje pomembnih področij. S tem bi se izognili preobremenjenosti učiteljev kot učencev.

Vse naslednje kategorije v taksonomiji sodijo med intelektualne spretnosti in zmožnosti.

O *razumevanju* govorimo, ko učenec razume smisel in bistvo sporočila. To je lahko podano v kakršnokoli obliki (pisni, ustni, diagrami, zemljevidi ...). Učenec lahko razumevanje dokaže na različne načine (obnovitev daljšega teksta, note spremeni v melodijo, prevod tujega besedila v materinščino, branje diagramov...). Lahko izrazi le glavno misel – gre za neko preprosto uporabo, ki ne zahteva veliko samostojnosti. Za preverjanje razumevanja učitelj ne sme uporabiti besed, ki jih je uporabil že pri razlagi. Tako pri učencih sprožimo kompleksnejše razmišljanje, pa tudi prepoznavanje novih primerov za naučeno zakonitost. Tu gre za globlje razumevanje.

O *uporabi* govorimo, kadar učitelj predloži učencu kakršnokoli nalogo, le-ta pa je že zmožen sam izbrati pravilo, formulo, zakonitost, princip in nalogo pravilno rešiti. Tu je zelo pomemben transfer – prenos znanja z enega področja na drugo in je eden najpomembnejših smotrov v šoli. Problemi naj bodo povezani z življenjem (to zahteva od učitelja precej razgledanosti). Učitelj mora opozoriti na možnost različnih poti do rešitve – razvijanje divergentnega mišljenja. Reševanja problemov naj se sprva lotijo skupine in individualci, šele nato o njih diskutiramo.

Reševanje problemov mora teči po naslednjih stopnjah:

- opredelitev problema (kaj je dano in kaj iščemo),
- ugotovitev, ali imajo učenci potrebno znanje in razumevanje,
- pomoč, da se spomnijo potrebnih principov in pojmov,
- besedno usmerjanje razmišljanja, ki jih pripelje do "vrat" rešitve,
- preverjanje, ali so problem rešili s samostojnim miselnim naporom in ali so ga res razumeli.

O *analizi* govorimo takrat, kadar je učenec sposoben neko sporočilo razstaviti na dele, ki se med seboj smiselno povezujejo in tvorijo celoto. Pomembno pri tem je, da se učenec navadi ločiti bistveno od nebistvenega, glavnih tem od stranskih, dejstva od osebnih mnenj. Analiza pripomore k boljšemu razumevanju.

O *sintezi* govorimo, kadar učenec različne elemente iz najrazličnejših virov združi v celoto, ki je doslej še ni bilo. To delo ima pečat učenčeve ustvarjalnosti. Vprašanja, naloge in pobude naj bodo zastavljene tako, da lahko učenci na njih različno odgovorijo – s tem razvijamo divergentno mišljenje. Učitelj naj učenčevih odgovorov sprva še ne ocenjuje kritično – učenec bo dobil vtis, da mora učitelju ustreči, zato ne bo kreativen. To zahteva demokratično vzdušje in odprtost.

Sinteze pa ne smemo razumeti preveč široko. Učenčevi odgovori niso originalna sinteza, temveč prispevajo le nekaj novega z vidika učenca. Ta način se v našo šolo uvaja počasi, čeprav o tem že dolgo govorijo. Preverjanje in ocenjevanje sinteze je zelo težko, saj so izdelki učencev zelo različni. Učitelj mora pri tem upoštevati originalnost, skladnost izdelkov... Preko teh del pa učitelj lahko zelo dobro spozna osebnost učencev.

O *vrednotenju* govorimo, kadar izrekamo kvantitativne in kvalitativne sodbe o nekaterih izdelkih, rešitvah, idejah... Kriterijev učenec navadno ne oblikuje sam, ampak so mu dani. Vrednoti tudi na nižjih stopnjah (npr. neko novo spoznanje), to pa je tudi prehod do čustveno-motivacijskih ali vzgojnih smotrov v ožjem pomenu. Gre za vrednotenje, ki je zasnovano na globljem razumevanju in natančnih kriterijih. Že samo navajanje na vrednotenje je pomemben izobraževalni smoter (Blažič, 1991, str. 5-80).

Taksonomija je predlog, ki nam pomaga pri načrtovanju smotrov in ciljev. Ne gre za nek načrt, ki bi ga se morali strogo držati. Dobro bi bilo, če bi pri pouku upoštevali vseh šest stopenj, vendar pa je v praksi vidno, da prav vseh navadno ne upoštevamo. Večkrat izpuščamo stopnji sinteze in vrednotenja, najvišje miselne procese, s tem pa učence prikrajšamo za ustvarjalnost in kritičnost.

Priporočajo, da pri načrtovanju določenega predmeta vzamemo za izhodišče višje smotre, nato pa gradimo navzdol prve pogoje, ki so potrebni za doseganje višjih smotrov. Vse to naj bo upoštevano tudi pri sestavi preizkusov znanja.

Vsekakor pa taksonomije v celoti ni mogoče uporabljati pri vseh predmetih, pri vseh pisnih preverjanjih znanja, saj so smotri pri različnih predmetih različni.

### 3. Analiza pisnih preizkusov znanja glede na taksonomske stopnje

#### 3.1. Opredelitev problema

Za sestavljalca pisnega preizkusa znanja je najprej pomembno, da natančno pozna cilje in smotre vsebinskega področja, za katerega želi pripraviti preizkus. Nadalje je pomembno tudi zavedanje o ciljih, ki jih želi z določenim preizkusom preverjati. Vsekakor ne sme pozabiti na načine usvajanja znanja, na okoliščine, v katerih učenci delujejo in na razvojno stopnjo otrok.

Trendi sestavljanja pisnih preizkusov znanja se nagibajo k raznolikosti tipov vprašanj in k raznolikosti kategorij vprašanj v smislu kognitivne taksonomije. Prav s tega vidika je bilo že večkrat ugotovljeno, da v pisnih preizkusih znanja prevladujejo vprašanja nižjih miselnih procesov, torej reprodukcije in podobno, manj pa je vprašanj, ki pri otroku razvijajo kritičnost in kreativnost. Prav to je tista pomembna točka, na katero sestavljalca preizkusa ne bi smel pozabiti.

Učitelj, kot sestavljalca preizkusov, bi se moral zavedati, da mora vsak preizkus pred uporabo kritično pregledati, dodati novosti, če je preizkus starejši, in odvzeti nepomembna vprašanja. Zavedati se mora, da preizkus ni sestavljen za "vse večne čase".

#### 3.2. Cilji raziskave

Cilj raziskave je bil ugotoviti prisotnost in razmerje med vsemi šestimi taksonomskimi stopnjami kognitivnega področja. Analiza pisnih preizkusov znanja je bila opravljena za vsak razred posebej za slovenski jezik, matematiko ter spoznavanje narave in družbe (spoznavanje narave in spoznavanje družbe za četrti razred), ob koncu pa še primerjava med razredi.

#### 3.3. Opis metode

Raziskava je temeljila na tehniki analize dokumentov, to je pisnih preizkusov znanja. V raziskavi je sodelovalo šest učiteljic: po dve iz drugega razreda, po dve iz tretjega in po dve iz četrtega razreda. Vsaka učiteljica je prispevala po največ štiri pisne preizkuse znanja iz slovenskega jezika, matematike in spoznavanja narave ter družbe (spoznavanje narave in spoznavanje družbe za četrti razred), torej skupaj največ po osem preizkusov za določen predmet. Skupaj je bilo analiziranih 60 pisnih preizkusov znanja. Rezultati prisotnosti določenih taksonomskih stopenj v preizkusih so prikazani v obliki tabel in histogramov.

### 3.4. Prikaz rezultatov

V nadaljevanju je prikazano, v kolikšni meri so zastopane posamezne taksonomske stopnje v pisnih preizkusih znanja pri slovenskem jeziku, matematiki in spoznavanju narave in družbe v drugem, tretjem in četrtem razredu.

Tabela 1: Primerjava prisotnosti taksonomskih stopenj pri pisnih preizkusih znanja iz slovenskega jezika

Cilji	2. Razred	3. Razred	4. Razred
Znanje	0	0	0
Razumevanje	55	7	24
Uporaba	41	68	26
Analiza	4	25	35
Sinteza	0	0	15
Vrednotenje	0	0	0
Skupaj	100	100	100

Tabela 2: Primerjava prisotnosti taksonomskih stopenj pri pisnih preizkusih znanja iz matematike

Cilji	2. Razred	3. Razred	4. Razred
Znanje	0	0	9
Razumevanje	51	42	55
Uporaba	48	58	36
Analiza	0	2	0
Sinteza	0	0	0
Vrednotenje	0	0	0
Skupaj	100	100	100

Tabela 3: Primerjava prisotnosti taksonomskih stopenj pri pisnih preizkusih znanja iz SND-ja

Cilji	2. Razred	3. Razred	4. Razred
Znanje	45	39	41
Razumevanje	43	37	36
Uporaba	2	15	13
Analiza	4	2	5
Sinteza	4	5	5
Vrednotenje	2	2	0
Skupaj	100	100	100

## 4. Splošne ugotovitve

Analiza pisnih preizkusov znanja v drugem razredu pri slovenskem jeziku in matematiki kaže najvišji odstotek prisotnosti stopnje razumevanja, pri spoznavanju narave in družbe pa stopnje znanja. Kategorija znanja (v smislu najnižje taksonomske stopnje) se pri slovenskem jeziku in matematiki sploh ne pojavlja. Razumevanje in uporaba sta prisotna pri vseh treh predmetih. Najmočnejše je uporaba zastopana pri matematiki. Razveseljiv je podatek, da se pri slovenskem jeziku in pri spoznavanju narave in družbe pojavlja vprašanje s področja analize. Ne le to, pri spoznavanju narave in družbe zasledimo celo vprašanja iz sinteze in vrednotenja.

V tretjem razredu se pri pisnih preizkusih znanja kategorija znanja pojavlja le pri spoznavanju narave in družbe in to v največji meri. Le nekoliko manj kot znanja je pri istem predmetu prisotnega razumevanja, prav tako je v precejšnji meri zastopano pri matematiki. Vprašanja uporabe so najpogostejša pri matematiki in slovenskem jeziku. Analiza se pojavlja kar pri dveh predmetih, pri slovenskem jeziku in spoznavanju narave in družbe. Pri slednjem je opaziti tudi nekaj vprašanj s področja sinteze in vrednotenja.

V četrtem razredu je kategorija vprašanj s področja znanja v največji meri zastopana pri pouku spoznavanja narave in spoznavanja družbe. Nekoliko je lahko zasledimo tudi pri matematiki. Vprašanj razumevanja je največ pri matematiki, kar veliko pa tudi pri ostalih dveh predmetih. Tudi vprašanj s področja uporabe je kar precej in tudi analiza in sinteza se pojavljata kar pri dveh predmetih (slovenski jezik in spoznavanje narava in družbe).

Primerjava med razredi kaže, da so vprašanja višjih miselnih procesov z naščanjem starosti otrok vedno bolj prisotna v pisnih preverjanjih znanja. Prav lepo

je videti razpredelnico za spoznavanje narave in družbe, saj so zastopane vse taksonomske stopnje pri vseh razredih, razen vrednotenja v četrtem razredu.

Razumevanje in uporaba sta kar zajetno zastopana pri vseh predmetih, v vseh razredih. Nekoliko odstopa spoznavanje narave in družbe, kjer ju je manj.

## 5. Zaključek

Analiza preizkusov kaže, da se pri pisnih preverjanjih znanja pri spoznavanju narave in družbe v največji meri pojavlja prav najnižja taksonomska stopnja, stopnja znanja. Največkrat se postavljajo vprašanja, ki od učenca zahtevajo le golo reprodukcijo znanja, torej definiranja, identificiranja datumov, imen, značilnosti, obdobja ipd.

Stopnje znanja, v smislu najnižje taksonomske stopnje, ni bilo zaslediti v preizkusih iz slovenskega jezika in matematike, razen v tretjem razredu.

Razveseljivo pa je, da se pojavljajo tudi višje taksonomske stopnje, kot so analiza, ki je predvsem opažena v preizkusih znanja iz slovenskega jezika, sinteza pri spoznavanju narave in družbe ter v tretjem razredu še pri slovenskem jeziku.

Vrednotenje pa se žal pojavlja le pri spoznavanju narave in družbe, pa še to minimalno.

Čeprav nobena taksonomska stopnja ni bila v celoti izpuščena, morajo biti sestavljenci pisnih preizkusov znanja bolj pozorni in kritični pri sestavljanju vprašanj. Z nekoliko natančnejšim premislekom o ciljih, ki jih s preizkusi želijo doseči, bi pri učencih lahko poleg vseh drugih ciljev preverjanja in ocenjevanja znanja bolj spodbujali tudi kritičnost. Na drugi strani pa bi se morali vprašati, ali je res treba učencem zastavljati toliko vprašanj s področja znanja v smislu najnižje taksonomske stopnje, kar pogosto pomeni predvsem poznavanje podatkov in posameznosti.

## LITERATURA

1. Bucik, V.: Ocenjevanje pri nivojskem pouku, Psihološka obzorja, št. 8, 4, Ljubljana, 1999, str. 66-76.
2. Grginič, M.: Analiza učnih načrtov (1-3) z vidika kognitivne taksonomije, Seminarska naloga (pri predmetu didaktika razrednega pouka na podiplomskem študiju poučevanje na razredni stopnji), Pedagoška fakulteta, Ljubljana, 1999.
3. Heaton, J. B.: Classroom testing, Longman, London, New York, 1990.
4. Požarnik Marentič, B.: Izbrana poglavja iz didaktike, Pedagoška obzorja, Ljubljana, 1991.
5. Pugelj, J.: Primerjava učnih dosežkov otrok pri pisnih in ustnih oblikah preverjanja znanja, diplomsko delo, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, 1995.
6. Pučko, C.: Vpliv kognitivne psihologije na spremembo paradigme preverjanja in ocenjevanja znanja, Psihološka obzorja, št. 4, Ljubljana, 1997, str. 127-141.

7. Razdevšek Pučko, C.: Psihološka utemeljitev opisnega ocenjevanja znanja v prvem obdobju devetletke, Psihološka obzorja, Ljubljana, 1999, str. 37-43.
8. Več avtorjev: Izbrana poglavja iz didaktike, Pedagoška obzorja, Novo mesto, 1991, str. 5-80.
9. Več avtorjev: Testi znanja za 1. razred, 4. razred in 8. razred osnovne šole, Zavod za šolstvo RS, Ljubljana, 1974.
10. Zorman, L.: Preverjanje in ocenjevanje znanja, DZS, Ljubljana, 1968.
11. Zorman, L.: Sestava testov znanja in njihova uporaba v šoli, Zavod za šolstvo RS, Ljubljana, 1974.

## Individualizacija preverjanja in ocenjevanja znanja

Izvorni znanstveni članek

UDK 371.26:373.32

**DESKRIPTORJI:** osnovna šola, preverjanje in ocenjevanje znanja, individualne posebnosti učencev, prilagajanje učiteljev

**POVZETEK** – Učiteljeva vloga pri spoznavanju učencev in upoštevanje individualnih posebnosti posameznih učencev pri preverjanju in ocenjevanju znanja učencev je zelo velika. Učitelj mora v največji možni meri upoštevati individualne posebnosti posameznih učencev, kar od njega zahteva veliko psihološkega in pedagoškega znanja, veliko sistematičnega opazovanja učencev ter pozornega in odgovornega načrtovanja preverjanja znanja. Članek s pregledom teoretičnih spoznanj in z ugotovitvami iz prakse obravnava razlike učencev v sposobnostih in znanju, razlike v kognitivnem stilu ter različne sposobnosti učencev za ustno oz. pisno izražanje znanja. Prikaže nam, kako se naštetim razlikam v procesu preverjanja in ocenjevanja znanja tudi prilagajamo.

### 1. Uvod

Eno izmed pedagoških in psiholoških načel in zakonitosti, ki naj bi jih učitelj upošteval v procesu preverjanja in ocenjevanja znanja, je načelo upoštevanja individualnih posebnosti vsakega učenca. To seveda pomeni učiteljevo največjo možno mero poznavanja individualnih posebnosti učencev ter nato prilagajanje le-tem.

Med individualnimi posebnostmi učenca, ki jih moramo upoštevati pri preverjanju in ocenjevanju znanja, je stopnja intelektualne sposobnosti. Razlike pa so tudi v kognitivnem stilu, v sposobnosti oz. spretnosti učencev za ustno oz. pisni prikaz znanja ter v nekaterih osebnostnih lastnostih, ki pomembno vplivajo na učenčeve sposobnosti, da pokaže znanje (Razdevšek Pučko, 1991, str. 29).

Original scientific paper

UDC 371.26:373.32

**DESCRIPTORS:** primary school, evaluation and assessment of knowledge, individual characteristics of students, adaptation of teachers

**ABSTRACT** – In learning about the students and in taking into account their individual characteristics when assessing their knowledge, the teacher's role is enormous. In order to be able to do this, s/he must possess good psychological and pedagogical knowledge, must observe his/her students systematically and must plan assessment in a careful and responsible way. The article offers a review of theoretical knowledge and findings from practice, treats the differences of students in their abilities and knowledge, differences in cognitive styles and different abilities as to their oral or written expression. We can see how, in the process of evaluation and assessment of knowledge, the teacher adapts to these differences.

Veliko učiteljev pozna individualne razlike med učenci, manj pa se zaveda njihovega pomena, na kaj vse te razlike vplivajo, kolikšne so in od kod izvirajo. Učiteljeva vloga opazovanja in spoznavanja učencev je zelo velika.

Pri tem pa se učitelj mora zavedati, da opazuje učenca kot celoto, torej kot celovito osebnost.

Kvašček (1980, str. 72) pravi, da je šolski uspeh odvisen od sposobnosti, ujemanja osebnostnih lastnosti in motivacije.

Odličnjaki in prav dobri učenci se od učencev s slabšim učnim uspehom razlikujejo po inteligentnosti, učnih sposobnostih, prilagodljivosti in stabilnosti, dobri integriranosti osebnosti, nekonformističnem pristopu k reševanju nalog in razviti motivaciji po raziskovanjih in odkritjih. Vendar pa so sposobni učenci velikokrat učno manj uspešni in dosejajo uspehe "pod svojimi zmožnostmi". Za njihov neuspeh so krivi nespodbudno okolje in majhna lastna aktivnost (Marentič Požarnik, 1988). Tako nadarjenost še ne pomeni izjemnega dosežka, kajti, da se nadarjenost uresniči v posebnem dosežku, so predvsem pomembne osebnostne lastnosti in zunanje okoliščine. Pri nekaterih otrocih obstaja velik razkorak med potenciali in uresničitvijo potencialov. Pri mnogih so izkazane sposobnosti tako povprečne ali celo slabe, da učitelji ne prepoznajo posebne nadarjenosti otrok. (Mikuš Kos, 1989, str. 1).

Na drugi strani pa so učenci, ki dosejajo tudi uspehe "nad svojimi zmožnostmi". Za njihov uspeh pa sta zaslužna izredno spodbudno okolje in velika lastna aktivnost.

V resnici pa se sposobnosti ne da preseči, a ker je uspeh velik, se reče tako (Marentič Požarnik, 1988).

Ob tem pa se lahko mimogrede tudi vprašamo, ali je kriterij uspešnosti res učni uspeh – šolska ocena. Razumevanje uspešnosti lahko razširimo in se vprašamo tudi, kakšna je kakovost znanja, njegova trajnost, uporabnost, do katere mere je učenec uspel razviti svoje sposobnosti. In ali ne sodi med kriterije uspešnosti tudi to, da marsikak učenec med šolanjem razvije svoje interese, jih razširi, pridobi samozavest ter ohrani veselje do nadaljnega šolanja (Marentič Požarnik, 2000, str. 130).

Posamezniki se med seboj razlikujejo tudi v tem, kako sprejemajo, predelujejo, organizirajo informacije, jih ohranjajo in na njihovi osnovi rešujejo probleme. Tako nekateri dajejo prednost globalnim vzorcem zaznavanja in se skušajo spoprijeti s problemskimi situacijami na bolj celosten način, drugi pristopajo k tem istim situacijam bolj analitično in skušajo ločevati pomembne elemente od njihovega ozadja. Naslednji se odločajo in odzivajo hitro, medtem ko drugi posvečajo razmišljanju o veljavnosti svojih rešitev več časa in napora...

Te individualne posebnosti v spoznavni organizaciji in delovanju posameznika imenujemo "stili spoznavanja" (Marentič Požarnik, 1995, str. 10-11). "Pri preverjanju znanja pride do izraza predvsem tisti del kognitivnega stila, ki vpliva na razlike v načinu zapomnitve ter v načinu priklica in uporabe informacij, ki si jih je učenec zapomnil". (Razdevšek Pučko, 1991, str. 29)



Pomembno je torej, ali je učenec vidni ali slušni tip, impulzivni ali razmišljajoč, ali je njegovo dojetanje bolj analitično ali celotno.

*Vidni oz. vizualni tip učenca* si bo večino stvari zapomnil predvsem s pomočjo slik, znakov, predmetov in besedil. Učiteljevo posredovanje snovi v obliki razlage, pripovedovanja, pojasnjevanja, je treba kombinirati z grafičnimi ponazorili, saj so pri takih učencih najmanjše podrobnosti (simboli, barve, detajli) osnovne spodbude pri obnavljanju in preverjanju znanja. Takšni učenci so slabši pri ustnem preverjanju znanja, saj imajo slab besedni zaklad in šibke verbalne sposobnosti, dobro pa imajo razvite prostorske sposobnosti, zato so uspešnejši pri pisnem preverjanju znanja.

*Slušni tip učenca* večino stvari dojame in si zapomni na podlagi slušnih zaznav. Učiteljeva razlaga naj bo čim bolj logična, saj si tak učenec lažje zapomni posredovano snov. Tukaj pa ne gre samo za zapomnitev pojmov in dejstev, temveč za dojetanje in zapomnitev informacij zvočne narave (govor, akcenti, modulacija). Zvočne informacije so za slušni tip učenca vir osnovnih informacij za oblikovanje znanja, hkrati pa so elementi, na katere veže logično zgradbo oblikovanih pojmov in simbolov. Zato takemu učencu najbolj ustreza ustno preverjanje znanja, saj se učenec naslanja na zaznavo zvoka ali pa si v spomin priključuje tak zvok, ki potem sproži celotno mrežo asociacij v zvezi z reproducirano snovjo. Hkrati pa si takšni učenci z lahkoto zapomnijo celotne strukture učiteljevih miselnih vzorcev in so jih sposobni pri ustnem preverjanju znanja v celoti reproducirati v isti obliki (Razdevšek Pučko, 1991).

*Analitični tip učenca* pa dojema stvari bolj analitično, vidi bolj delčke, posameznosti. Ta tip učenca rešuje probleme sistematično, postopno. Tak učenec velikokrat vidi samo posameznosti in ne celote.

*Celotni tip učenca* dojema svet, stvari celotno, kot celoto in velikokrat ne vidi posameznosti.

*Refleksivni ali razmišljajoči tip učenca* upošteva in pretehta alternativne možnosti rešitve. Ti se v nejasnih okoliščinah počasneje odločajo in naredijo manj napak. Takšen učenec odgovarja na vprašanja razmišljajoče.

*Impulzivni tip učenca* se impulzivno in brez premisleka odloči za prvo rešitev, ki se mu zdi smiselna. To so otroci, ki se v nejasnih situacijah nagibajo k hitrim rešitvam z velikim številom napak. Problem poznavanja posebnih težav impulzivnih otrok in načinov vadenja kognitivne samokontrole zahteva večjo pozornost. Raziskave kažejo, da lahko refleksivne, izkušene učiteljice najbolj vplivajo na kognitivni stil zelo impulzivnih otrok in ga ublažijo.

V situacijah, kjer sta impulzivnost in refleksivnost povezana z nadpovprečnimi dosežki na kognitivnem področju, pa bi bila verjetno spodbudna kombinacija, v kateri se kognitivni tempo učenca in učitelja ne razlikujeta preveč. Impulzivni učitelj pogosto povezuje hitrost odzivanja z inteligentnostjo in bo tako težil k pozitivnemu ojačevanju bistrih impulzivnih otrok, ki hitro dajo pravilni odgovor. S

tem pa bo manj sposobne impulzivne otroke onemogočil, ker se hitrost odgovaranja, ki je pri njem povezana z nepravilnostjo, močno ceni. Tako se možnost neuspeha še poveča, saj je upočasnitev in refleksija pri tem tipu otroka nujno potrebna, da bo izboljšal pravilnost svojega odzivanja (Marentič Požarnik, 1995, str. 23–38).

Razumevanje razlik v stilih spoznavanja lahko učitelju pomaga tudi pri interpretaciji posameznih izvajanj in ocenjevanju. Tako nekateri učenci morda zaradi stila sprejemanja ali predelave informacij pri določenih nalogah ne morejo biti učinkoviti. (npr. k večkratnemu preverjanju nagnjeni refleksivni učenci so lahko manj učinkoviti pri nalogah s časovnimi omejitvami) (prav tam, str. 73).

Kako torej upoštevati razlike učencev v kognitivnem stilu v procesu preverjanja in ocenjevanja znanja?

Vidnemu tipu se bomo prilagodili tako, da mu bomo pri ustnem preverjanju znanja pomagali z oblikovanjem vizualne predstave. Tako ga bomo npr. spodbudili, da na vprašanje odgovori s skiciranjem miselnega vzorca.

Slušnemu tipu bomo pozornost posvetili pri pisnem preverjanju znanja in mu pomagali prebrati vprašanje, kjer bomo poudarili bistvo.

Analitičnega tipa učenca bomo opozorili na celoto, celotnega pa na posamezne posameznosti. Pri impulzivnem učencu bomo pazili, da se ne bo prenaglil z odgovorom ter mu bomo ob napačnem odgovoru dovolili, da bo s premislekom odgovor popravil (s tem ugotovimo ali gre za impulzivnost ali za neznanje). Tudi pri refleksivnem ali razmišljajočem učencu je potrebna pozornost in precejšna mera strpnosti. Omogočimo mu, da pri nekaterih pisnih preizkusih piše dalj časa.

Učitelj bo dobil informacije o učenčevem kognitivnem stilu s pozornim opazovanjem, ob tem pa je nujen pogoj poznavanje značilnosti posameznih kognitivnih stilov (Razdevšek Pučko, 1991, str. 29–30).

Učitelj bo v procesu preverjanja in ocenjevanja znanja učencev upošteval tudi razlike v ustnem in pisnem izražanju, drugače bo zanemarjal načelo prilagajanja individualnim posebnostim otroka.

Opazil bo razlike, kadar bo uporabljal kombinacijo različnih oblik. Ker je lahko razlika posledica različne stopnje pripravljenosti učenca v posameznih obdobjih, si bomo mnenje ustvarili ob večkratnem preverjanju. Učenec lahko bolje odgovarja pri pisnem preverjanju znanja ali pa obratno. Tako bomo ocenam, ki jih je učenec dobil pri obliki preverjanja znanja, kjer je šibkejši, dali manjšo težo pri oblikovanju končne (polletne ocene). Lahko pa je v skrajnih primerih tudi ne upoštevamo. Še posebej pri mlajših učencih je praviloma pomembnejše ustno izražanje in ustno preverjanje znanja. V razredu pa se srečujemo tudi z učenci, ki se teže ustno izražajo (imajo skromen besedni zaklad), to pa je povezano še s plašnostjo, introvertiranostjo, tudi z govorno napako. Vse to pa lahko močno vpliva na učenčevo izražanje znanja (Razdevšek Pučko, 1991, str. 29).

Učitelj mora torej v največji možni meri poznati individualne posebnosti učenca in se jim prilagajati, to pa od njega zahteva veliko psihološkega in pedagoškega znanja, veliko sistematičnega opazovanja učencev ter pozornega in odgovornega načrtovanja preverjanja znanja (prav tam, str. 29–30).

## 2. Opredelitev raziskovalnega problema in metodologija

### 2.1. Opredelitev problema

V raziskavi sem preučevala možnosti upoštevanja razlik učencev v sposobnostih in znanju, razlik v kognitivnem stilu ter razlik v sposobnosti oz. spretnosti za ustno ali pisno ubeseditve znanja v procesu preverjanja in ocenjevanja znanja na razredni in predmetni stopnji.

V prvem delu sem ugotavljala, ali učitelji v procesu preverjanja in ocenjevanja znanja posvečajo pozornost učencem, ki so manj sposobni, a učno bolj uspešni, ter bolj sposobnim, vendar učno manj uspešnim učencem, in kje so vzroki učne (ne)uspešnosti.

V drugem delu sem preučevala, ali učitelji upoštevajo razlike v kognitivnem stilu učencev in prilagodijo preverjanje in ocenjevanje različnim tipom učencev, ter koliko je sploh mogoče upoštevati te razlike pri preverjanju in ocenjevanju znanja.

V tretjem delu sem ugotavljala, ali učitelji upoštevajo individualne razlike učencev v sposobnosti oz. spretnosti ustne ali pisne ubeseditve znanja pri preverjanju in ocenjevanju znanja, kako pogosto jih upoštevajo, kakšen je njihov medsebojni dogovor, kdo da pobudo za spremembo načina preverjanja, kolikšen je razpon med ocenam in znanjem po spremembi načina preverjanja.

### 2.2. Osnovna raziskovalna metoda

V raziskavi sem uporabila deskriptivno metodo empiričnega raziskovanja. Kot instrument za zbiranje podatkov sem uporabila anketni vprašalnik odprtega in zaprtega tipa za učitelje predmetne in razredne stopnje.

### 2.3. Vzorec

Na vprašalnike je odgovarjalo sedem učiteljev razredne in sedem učiteljev predmetne stopnje (skupaj 14).

## 3. Rezultati

### 3.1. Razlike učencev v sposobnostih in znanju

Iz odgovorov učiteljev razredne in predmetne stopnje sem lahko razbrala, da se učitelji manj sposobnim – učno bolj uspešnim učencem prilagajajo predvsem pri ustnem preverjanju znanja. Učitelji razredne in predmetne stopnje so tudi zapisali, da se ne prilagajajo pa se učencem, ki so sicer bolj sposobni, vendar učno manj uspešni.

Menijo tudi, da so vzroki učne uspešnosti ne tako sposobnih učencev predvsem v razvitih delovnih navadah, trudu in vztrajnosti ter pozitivnem pristopu učitelja.

Učitelji vidijo vzroke učne neuspešnosti sposobnih učencev predvsem v slabih delovnih navadah, nezainteresiranosti, drugih interesih in lenobi.

### 3.2. Razlike učencev v kognitivnem stilu

Ugotavljam, da učitelji razredne in predmetne stopnje v procesu preverjanja in ocenjevanja znanja upoštevajo razlike učencev v kognitivnem stilu in prilagajajo preverjanje in ocenjevanje različnim tipom učencev.

Učitelji razredne stopnje trdijo, da upoštevajo razlike, če dopušča čas, pri čemer so učitelji predmetne stopnje prepričani, da lahko upoštevajo razlike (če dopušča čas), vendar bolj pri ustnem kot pri pisnem preverjanju.

Učitelji predmetne in razredne stopnje bi prilagodili preverjanje in ocenjevanje vidnemu tipu učenca tako, da bi mu pomagali z nazornostjo, didaktičnimi igrami, slikovnim materialom, plakati, aplikacijami, konkretnimi primeri; tako, da bi učenec narisal miselni vzorec.

Slušnemu tipu učenca bi učitelji pomagali z branjem nalog.

Učitelji so bili ob vprašanju *refleksivnosti učenca* bolj skromni pri odgovarjanju, pri tem je samo en učitelj razredne stopnje napisal, da bi dal takemu učencu več časa pri preverjanju znanja; učitelji predmetne stopnje pa so zapisali, da bi pri pisnem preverjanju znanja prilagodili čas reševanja testov, pri ustnem bi mu dali več časa za odgovarjanje, razmišljanje.

Učitelji razredne in predmetne stopnje bi se prilagodili *impulzivnem učencu* predvsem z dajanjem možnosti za premislek, razmišljanjem, vzpodbujanjem in ponavljanjem vprašanj.

Učitelji razredne in predmetne stopnje bi pomagali učencu, ki svet dojema *celostno*, tako, da bi ga opozorili na podrobnosti in pomembne posameznosti in mu označili pomembne delčke besedila.

Tudi ob vprašanju upoštevanja *analitičnosti učenca* so bili učitelji skromni v odgovorih. Učitelj predmetne stopnje je zapisal, da bi se prilagodil tako, da bi učenca opozoril na celoto.

### 3.3. Razlike učencev v sposobnosti oziroma spretnosti za ustno ali pisno ubeseditev znanja

Vsi učitelji razredne in predmetne stopnje so zapisali, da upoštevajo individualne razlike učencev v sposobnosti oz. spretnosti za ustno ali pisno ubeseditev znanja, pri tem pa so zapisali, da jih upoštevajo predvsem zaradi različnih sposobnosti učencev. Učitelji razredne in predmetne stopnje prepoznajo sposobnosti za ustni ali pisni prikaz znanja po rezultatih ustnega in pisnega preverjanja znanja. Odgovorili so, da obrazložijo svoj pristop upoštevanja razlik, preverjajo ustno in pisno in dajo prednost oceni, ki jo dobi učenec pri tisti obliki preverjanja, kjer je uspešnejši. Učitelji so tudi zapisali, da največ pobud za spremembo načina preverjanja znanja dajejo prav oni, temu pa sledijo starši in učenci.

Odgovarjali so tudi na vprašanje o pogostnosti upoštevanja razlik. Največ učiteljev razredne stopnje je odgovorilo, da vedno upoštevajo razlike učencev v sposobnostih za ustno ali pisno ubeseditev znanja. Največ učiteljev predmetne stopnje je zapisalo, da upoštevajo te razlike le pri težji snovi.

Na vprašanje, ali se pokaže "boljše" znanje, ko učenec spremeni način preverjanja in kolikšen je razpon med ocen, so učitelji odgovorili, da se pokaže "boljše" znanje, ko se spremeni način preverjanja, prav tako so odgovorili učitelji predmetne stopnje.

Pri tem je največ učiteljev razredne stopnje prepričanih, da je razpon za eno do dve oceni, največ učiteljev predmetne stopnje pa, da je razpon za eno oceno.

Učitelji razredne stopnje menijo, da učenci lažje pisno odgovarjajo in pravijo, da imajo v razredu več kot 60 % učencev, ki lažje pisno odgovarjajo. Učitelji predmetne stopnje pa so prepričani, da učenci lažje odgovarjajo ustno, takih je okrog 60 %. Učitelji trdijo, da so vzroki lažjega ustnega odgovarjanja v možnosti, da jim učitelj pomaga.

## 4. Zaključek

Analiza odgovorov je pokazala, da ni večjih razkorakov v razmišljanjih učiteljev razredne in predmetne stopnje. Čeprav odgovori nakazujejo, da učitelji razredne in predmetne stopnje upoštevajo razlike učencev v kognitivnem stilu, v sposobnosti oz. spretnosti za ustno ali pisno ubeseditev znanja ter se tudi pri ustnem preverjanju prilagajajo učno uspešnim (sicer manj sposobnim), medtem pa se bolj sposobnim,

a učno manj uspešnim učencem ne prilagajajo, se vseeno sprašujem, ali je te razlike mogoče v pravi meri upoštevati na razredni in na predmetni stopnji. Pomembno je, da se poskušajo te razlike čim bolj upoštevati na obeh stopnjah. Individualne posebnosti otrok na razredni stopnji bi se morale spoznavati in prepoznavati in se tako (morda tudi v obliki mape učenčevih individualnih posebnosti oz. značilnosti) posredovati učiteljem predmetne stopnje.

Samo od učitelja pa je odvisno, ali se bo prilagajal individualnim posebnostim učencev, se z učenci o tem pogovarjal in tako uresničeval pomembno načelo upoštevanja individualnih posebnosti učencev. Sodobna šola to od učitelja tudi zahteva.

## LITERATURA

1. Marentič Požarnik, B.: Dejavniki in metode uspešnega učenja, Filozofska fakulteta, Univerza Edvarda Kardelja v Ljubljani, Oddelek za pedagogiko, Ljubljana, 1988.
2. Marentič Požarnik, B., Magajna, L., Peklaj, C.: Izziv raznolikosti, stili spoznavanja, učenja, mišljenja, Educa, Nova Gorica, 1995.
3. Marentič Požarnik, B.: Psihologija učenja in pouka, DZS, Ljubljana, 2000.
4. Mikuš Kos, A.: Zakaj je šolski uspeh mnogih nadarjenih otrok in mladostnikov pod ravniyo njihovih sposobnosti?, Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Ljubljana, 1989.
5. Kvaščev, R.: Sposobnosti za učenje i ličnost, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1980.
6. Razdevšek Pučko, C.: Pedagoška in psihološka načela, na katerih temelji izbira oblik in načinov preverjanja in ocenjevanja znanja v šoli, V: Preverjanje in ocenjevanje znanja, Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, Ljubljana, 1991, str. 28-39.
7. Strmčnik, F.: Učna diferenciacija in individualizacija v naši osnovni šoli, Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, Ljubljana, 1993.

## Avtentične oblike dela ter preverjanja in ocenjevanja

Izvorni znanstveni članek

UDK 371.26:373.32/.34

**DESKRIPTORJI:** avtentične oblike dela, preverjanje in ocenjevanje, učitelj, učenec, anketa

**POVZETEK** – V članku smo opredelili pojma avtentične oblike dela pri pouku ter avtentično preverjanje in ocenjevanje znanja. Navedli smo nekaj oblik dela, za katere predvidevamo, da jih učitelji pri pouku najpogosteje uporabljajo. Zanimalo nas je, katere so oblike, s katerimi bi takšno poučevanje lahko tudi preverjali in ocenjevali. Učitelje razredne in predmetne stopnje smo povprašali, katere oblike praktičnega dela uporabljajo pri pouku, kako pogosto in na kakšen način preverjajo in ocenjujejo pridobljeno znanje. Menimo, da je treba razmisliti o avtentičnih oblikah preverjanja in ocenjevanja in se vprašati, ali res pripomorejo h kvalitetnejšemu učenju in znanju.

Original scientific paper

UDC 371.26:373.32/.34

**DESCRIPTORS:** authentic teaching approaches, evaluation and assessment, teacher, student, survey

**ABSTRACT** – The article defines the concepts of authentic teaching approaches and authentic evaluation and assessment of knowledge. It lists some of the approaches the teachers apply most frequently. We were interested in the forms of evaluation and assessment that would be most appropriate for those approaches. The classroom and subject teachers were asked about the methods of practical work they used in their lessons, how frequently and in what way they evaluated and assessed the acquired knowledge. We believe that authentic forms of evaluation and assessment would need to be implemented, and then we could see whether they really contribute to better learning and knowledge.

### 1. Uvod

Ker vse bolj pogosto govorimo o sodobni šoli in sodobnih oblikah poučevanja, sem se odločila, da napišem nekaj besed o drugačnih oblikah dela pri pouku. Zanimalo me je predvsem to, katere oblike praktičnega dela se v naših šolah danes najbolj uveljavljajo. V teoretičnem delu sem skušala razložiti, kaj so praktične oz. avtentične oblike dela pri pouku. Skozi nadaljnje raziskovanje sem ugotovila, da se takšne oblike dela najbolj uveljavljajo pri naravoslovnih in družboslovnih predmetih. Opredelila sem nekaj oblik praktičnega dela, za katere menim, da se v šolah pojavljajo bolj pogosto. To je projektno učno delo, raziskovanje, eksperimentiranje, terensko delo in opazovanje v naravi, naravoslovne sposobnosti in spretnosti ter portfolio ali mapa učenčevih dosežkov.

Učitelji takšne oblike dela uporabljajo pri svojem poučevanju. Vprašanje pa je, na kakšen način preverjajo in ocenjujejo. Tukaj obstaja veliko različnih možnosti.

Seveda pa je najboljša ta, da učitelj tako kot poučuje (s takšnimi oblikami), tudi preverja in ocenjuje. Kajti avtentične oblike preverjanja in ocenjevanja od učencev zahtevajo uporabo znanja in spretnosti za reševanje različnih problemov v novih situacijah. Lahko rečemo, da je avtentično preverjanje znanja to, kar se od učenca pričakuje, da bo znal v resničnem življenju. V nadaljevanju sem prikazala nekaj možnosti, kako preverjati in ocenjevati praktične (avtentične) oblike dela. Zdi se mi, da je ena izmed najboljših še vedno opisna ocena učenca. Pri vseh teh oblikah pa je pomembno, da si učitelj postavi kriterije, kaj bo ocenjeval. Lahko si naredi tudi kontrolne – ček liste. Na tak način ima boljši vpogled v celotno učenčevo znanje.

Z učitelji razredne in predmetne stopnje sem izvedla anketo. Zanimalo me je, katere oblike praktičnega dela uporabljajo pri pouku, kako pogosto in ali tudi preverjajo in ocenjujejo na avtentičen način.

Sama menim, da avtentične oblike dela prispevajo veliko novega. Učenci so za tako delo zelo motivirani, sami raziskujejo, odkrivajo zakonitosti, prihajajo do rezultatov in sklepov. Zato jim ponudimo čim več takšnih oblik dela, saj vemo, da si človek najbolj zapomni tisto, kar naredi in ugotovi sam.

### 2. Kaj so avtentične (praktične) oblike dela?

Lahko bi rekli, da so to oblike samostojnega oz. praktičnega dela učencev, kjer svoje naučeno znanje uporabijo v realnih, resničnih situacijah. Avtentične oblike dela so v zadnjem času v šolah vse bolj "dobrodošle". Čedalje manj je "klasičnega pouka". To so oblike dela, pri katerih učenci samostojno delajo, raziskujejo, odkrivajo nova znanja, predvidevajo, postavljajo hipoteze in jih preverjajo, dajejo zaključke, eksperimentirajo. Učenci se s takšnim načinom dela zelo veliko naučijo. Tisto, kar naredijo sami, si zapomnijo veliko hitreje in bolje kot pa če jim vsebino posreduje kdo drug. Zato so takšne oblike dela v šoli nujne in potrebne poleg ostalih oblik, ki se vsak dan pojavljajo v šoli.

Zlasti so te oblike zasedle svoj prostor na področju naravoslovja in družboslovja, kjer brez lastnega raziskovanja, eksperimentiranja in opazovanja v naravi pouk naravoslovja že skorajda ni mogoč. V šolah je veliko naravoslovnih dni, naravoslovnih taborov, kjer pridejo vse oblike avtentičnega dela še bolj v ospredje.

Če v svoje poučevanje vnašamo avtentične oblike dela, je treba opozoriti še na nekaj. Tudi preverjanje in ocenjevanje znanja, pridobljenega na tak način, naj bi bilo avtentično. To pomeni, da preverjamo res tisto, kar se pričakuje, da bodo učenci znali v resničnem življenju in kar je pomembno, da znajo.

### 2.1. Avtentično preverjanje in ocenjevanje znanja

Kako in na kakšen način znanje, pridobljeno z avtentičnimi oblikami dela, preverjati in ocenjevati? Nepošteno bi bilo preverjati in ocenjevati nekaj, česar nismo poučevali in na takšen način, ki bi se razlikoval od metod in oblik dela v razredu.

Ocenjevanje naj bi dajalo učencu povratno informacijo za usmerjanje njegovih prizadevanj in primerjavo z njegovimi prejšnjimi dosežki. Učenci dobijo povratno informacijo o svojem napredku in o tem, kaj morajo še narediti, da bodo lahko uspešni. Šlo naj bi za iskanje znanja in spodbudo.

Avtentično ocenjevanje poudarja vključenost v proces učenja in pomeni pristno, pravo ocenjevanje. To ocenjevanje je sestavni del pouka. Zgled avtentičnega ocenjevanja je tudi portfolio, torej zbirka izdelkov (pisnih, likovnih, praktičnih), ki so nastali pri pouku (Pučko, 1996).

Avtentične oblike preverjanja in ocenjevanja od učencev zahtevajo uporabo znanja in spretnosti za reševanje resničnih problemov, ki ustrezajo stopnji njihovega razvoja in izobraževanja. Torej od učenca zahtevajo samostojno presojo o tem, kako bodo svoje znanje učinkovito uporabili v novih problemskih situacijah. Avtentični preizkusi znanja torej preverjajo to, kar se pričakuje, da bodo učenci znali v resničnem življenju in kar je pomembno, da znajo. Pri takšnem pristopu k ocenjevanju učenci vadijo spretnosti sodelovanja, prav tako pa se preizkušajo v raziskovanju, eksperimentiranju in v predstavitev rezultatov svojega dela (Sentočnik, 2000).

Učenci nekaj naredijo, pokažejo, načrtujejo, konstruirajo, predstavijo itd. Pomembna je uporaba ustreznih spretnosti in znanja pri reševanju danega problema. Številni avtorji navajajo, da gre pri avtentičnem ocenjevanju za prenos znanja v konkretno dejavnost, v izvajanje, v izdelek. Učenci morajo pokazati svoje znanje v resničnem položaju.

Po Wigginsu (1998; navaja ga Sentočnik, 2000), so osnovne značilnosti avtentičnih oblik preverjanja in ocenjevanja naslednje:

- so realistične, to pomeni, da znanje in izkušnje preverjamo v resničnih življenjskih situacijah; učenci tisto, kar se naučijo v razredu, povezujejo z zunajšolsko realnostjo; učenci so notranje zelo motivirani; izdelek je zanesljiv izraz učenčevega znanja,
- zahtevajo razmislek in spodbujajo inovativnost, učenci so sposobni uporabiti svoje znanje in spretnosti za reševanje problemov, pri katerih odgovori vnaprej niso znani,
- zahtevajo, da učenci zbirajo, urejajo podatke, raziskujejo, analizirajo, preverjajo hipoteze in na tak način konstruirajo lastno znanje,
- zahtevajo, da učenci kritično razmišljajo o svojem delu, spoznavajo sami sebe, odkrivajo svoja močna in šibka področja, znajo kritično

ovrednotiti svoje izdelke in na podlagi tega sami popravljajo in izboljšujejo svoje delo in rezultate.

Seveda pa takšno ocenjevanje zahteva od učitelja, da si vzame dovolj časa. Avtentično preverjanje in ocenjevanje ima tudi zelo pozitiven vpliv na motivacijo učencev.

Predstavila bom le nekaj avtentičnih oblik dela pri pouku in nakazala nekaj možnosti in primerov preverjanja in ocenjevanja avtentičnih oblik dela.

### 2.2. Projektno učno delo

Je postopek učenja, ki temelji na izkustvenem učenju. Učenci sodelujejo z učiteljem. Samo učno delo jih spodbuja k aktivnemu učenju. Projektno učno delo povezuje direktno učiteljevo vodenje učnega procesa in samostojno delo učencev. Niti vsebinsko, niti organizacijsko, pa tudi časovno in prostorsko se ne omejuje na pogoje, v katerih je organiziran šolski pouk. Učitelj vodi učence postopno skozi učni proces v skladu z učnimi cilji, ki jih je postavil skupaj z učenci na začetku izvajanja projekta. Med potekom projekta učitelj spodbuja, usmerja in pomaga učencem pri učenju. Učenci so vseskozi aktivni, tako da opazujejo nek pojav, zbirajo potrebne podatke, raziskujejo, rešujejo probleme, izvajajo praktično aktivnost. Tako prihajajo prek lastne aktivnosti do neposrednih spoznanj in zaključkov. Vsebina dejavnosti, ki jo izvajajo učenci, teče po določenem načrtu.

*Kaj je značilno za projektno učno delo?*

- problemski pristop (nalogo si zastavimo v obliki problema, ki ga skušamo rešiti),
- konkretnost tematike z usmerjenostjo na življenjsko situacijo (teme so velikokrat "vzete iz življenja"),
- dejavnost je načrtovana, usmerjena k cilju in teži k aktivnosti učencev,
- upoštevanje interesov učencev, njihovih potreb in sposobnosti (možnost pri izbiranju teme, individualne razlike med učenci, sposobnosti, znanje),
- pomen izkustvenega učenja (uporaba lastnih čutil: vid, sluh, otip, voh, okus...),
- sodelovanje,
- odprtost projektnega dela kot načina dela (učna tema je obravnavana z različnih vidikov).

*Ocenjevanje projektnega dela in dela v skupinah*

Zelo težko je oceniti posameznika na osnovi skupinskega dela. Ponavadi dobijo vsi člani skupine enako oceno, ki je rezultat skupinskega dela, torej rešitev in izdelek. Nato pa mora vsak učenec posamezno odgovoriti ali izvesti aktivnosti, ki

sledijo in se nanašajo na skupinski problem. Namen je torej določiti učenčevo razumevanje (Pur, 1998).

#### Ocenjevanje izvajanja

Pomeni, da učenec pokaže, kaj zna v resnični situaciji. Učenec opravi nek viden proces ali naredi izdelek. Postopek je ponavadi sestavljen iz več korakov, zato ocenjujemo vsak korak posebej (Airasian; navaja ga Pur, 1998).

Vsako ocenjevanje izvajanja naj bi imelo:

- jasen namen,
- označilo naj bi opazovane vidike učenčevega nastopa ali izdelka, ki ga ocenjujemo,
- imelo naj bi primerno okolje za izvedbo in ocenjevanje nastopa ali izdelka,
- imelo naj bi vnaprej določene kriterije ocenjevanja in lestvico ocen.

Najprej pa si mora učitelj sam določiti kriterije ocenjevanja, ki določajo pomembne vidike izvedbe ali izdelka, učencem pa nudijo pomoč pri učenju in jim omogočajo, da izvajajo naloge pravilno, kot to zahteva učitelj. Pri projektnem delu lahko opazujemo, kako se učenec pripravlja na delo, kako zbira različne informacije ali podatke, kako jih ureja, kako jih povezuje, kako jih sestavi v celoto...

#### Sprotno vrednotenje

Učitelj daje sprotne povratne informacije učencu, npr.

- spodbude ali pohvalo, kaj je učenec naredil dobro,
- sugestije (nasveti in namigi), kako bi lahko izboljšal,
- diagnoza (informacije o ustreznosti ali neustreznosti in nasveti, kako izboljšati pomanjkljivosti),
- individualno postavljene cilje.

Cilji morajo biti učencu znani in dosegljivi. Učitelj lahko cilje pri učencu beleži v preglednico (napredek in individualni cilji) (Pur, 1998).

#### Končno vrednotenje

Tukaj gre za pregled ciljev, ki jih je učenec dosegel in kako dobro jih je dosegel. Zapisi vsebujejo vrednotenje sposobnosti, zmožnosti, spretnosti in znanja učenca glede na skupne cilje. Zaključni zapisi naj tudi ne primerjajo učencev med seboj (Cencič, 1995; navaja jo Pur, 1998).

#### Celostno ocenjevanje

Pomeni, da ocenjujemo hitro, ne iščemo drobnih značilnosti in napak, ampak gledamo na besedilo kot celoto, ustvarimo si nek splošen vtis, ki ga dobimo. Nato pa besedilo ocenimo.

#### Razčlenjeno ocenjevanje

Tukaj morajo biti jasno oblikovani kriteriji, pri vsakem kriteriju moramo določiti, katere so zaželene lastnosti in katere so napake, npr. to so kontrolne – ček liste.

#### Opazovanje, beleženje

Z opazovanjem dobimo informacije, neposredno in hitro. Opazovanje moramo načrtovati; določimo kdaj, kaj, kako in zakaj bomo opazovali. Tudi pri opazovanju si lahko pomagamo s kontrolnimi – ček listi ali z ocenjevalnimi lestvicami. Opazovanje pa nam olajša tudi videoposnetek.

#### Opisno ocenjevanje

Velikokrat znanja, pridobljenega s praktičnim delom ne moremo vrednotiti številčno, ampak lahko z besedo povemo, kaj je tisto, kar je učenec pridobil in koliko je pridobil v tem času. Ocenjujemo tudi potek dela, ne samo končni rezultat; opisna ocena je za to zelo primerna.

Opisi naj poudarjajo predvsem pozitivne značilnosti učenca. Pomembno je, da v opisno oceno vključimo tudi učenčeve zamisli, kaj misli, kako si kaj predstavlja. Ocenimo lahko tudi upoštevanje navodil in sodelovanje, ali postavlja vprašanja, kakšna vprašanja postavlja, sodeluje s sošolci...

Anica Plazar (1997) navaja pri vrednotenju in ocenjevanju projektnega dela naslednje kriterije:

- Socialna komponenta* (pri vrednotenju tega kriterija se usmerimo na učenčevo vključevanje, sodelovanje, delo v skupini in na komunikativnost pri skupnem delu);
- Organizacijska komponenta* (učenec jasno oblikuje nalogo, delo načrtuje sistematično, naredi "grob" in precizen načrt, upošteva dogovorjeni rok izdelave...);
- Rezultat* (vrednotimo dosežek učnih ciljev in kvaliteto; npr. točnost rezultata, natančnost rezultatov, ustreznost rezultatov, popolnost in pravilnost rezultatov, vsebine...);
- Izdelek* (učenec upošteva obliko, izdelek je popolno izdelal, natančno izdelal, ga je pregledno oblikoval, je upošteval jezikovno pravilnost...);
- Predstavitev* (organizacijska zmožnost, predstavitev bistvenih rezultatov, zgradba predstavljanja – uvod, glavni del, zaključek, uporaba medijev pri predstavitvi, upoštevanje elementov govorne komunikacije, gotovost pri predstavljanju...).

#### 2.3. Raziskovanje

Izhodišče za raziskovalno delo je določen problem, ki ga moramo rešiti. Izbrani problem skušamo čim bolj natančno določiti in na osnovi tega postaviti posamezna vprašanja. Problem moramo dobro poznati, da se na njegovo reševanje lahko dobro

pripravimo. Če želimo postaviti hipotezo, moramo poiskati informacije o dosedanjem reševanju našega problema. Zbiramo in proučujemo literaturo, gradivo s terena, anketne liste, intervjuje... Hipotezo preverimo s poizkusi. Ko opravimo poizkuse, rezultate merjenj, opazovanj in ostalo, gradivo obdelamo in strnemo v ugotovitev. Na koncu ugotavljamo smiselnost ali nesmiselnost postavljene hipoteze (Kobal, 1989).

V šoli so učenci radovedni in novo okolje jih lahko vzgaja ter še bolj vzpodbuja njihovo radovednost. Otroško radovednost lahko učitelj usmerja k spoznavanju znanosti; s postavljanjem vprašanj Kdo? Kaj? Zakaj? Čemu? Kje? Kdaj? Kako? V spoznavanje novega je vključeno tudi raziskovanje in izvajanje opazovanj (s prostim očesom, z lupo, mikroskopom, daljnogledom) in preizkusov (kjer je to mogoče), razvijanje ročnih spretnosti in umskih sposobnosti (tehtanje, merjenje, razbiranje, skiciranje, risanje grafov, beleženje opazovanj in meritev, razlaganje rezultatov, sklepanje, oblikovanje rešitev). Učenci v takšnem delu hitro odkrijejo osebni interes in zadovoljstvo (Kobal, 1989).

Učenci z raziskovanjem pridobivajo znanje z lastno miselno aktivnostjo, seveda ob učiteljevi pomoči. Vemo, da jih znanost pritegne, če jim omogoči aktivnost. Učenci skušajo odgovoriti na vprašanja: Kaj delam? Kaj se je zgodilo? Kako si lahko razložim to, kar se je zgodilo? Proces iskanja odgovorov obsega iskanje informacij, oblikovanje predvidenega odgovora in preizkušanje le-tega. Skupaj z učiteljem problem analizirajo, spoznajo njegove značilnosti in predvidijo rešitev.

#### 2.4. Eksperimentiranje

Razumevanje naravoslovnih zakonitosti temelji na praktičnih izkušnjah, ki jih učenci v šoli lahko pridobijo z eksperimenti. S praktičnim delom (poizkusi) razvijajo poleg praktičnih veščin tudi razumevanje pojavov v naravi. S poskusi spoznajo in dosti bolj razumejo, kaj se okoli nas v resnici dogaja. Z izvajanjem eksperimentov in izdelovanjem pripomočkov za eksperimente, si učenci ne pridobivajo samo praktičnih veščin, temveč tudi veščine s področja intelektualnih sposobnosti (primerjanje, klasificiranje, analiza, sinteza, dokazovanje...).

Predstavlja bom nekaj veščin s praktičnega in intelektualnega področja (Udir, 1999):

- *Ravnanje s pripomočki.* Prvi korak pri ravnanju s pripomočki je že ustrezna izbira pripomočkov, drugi korak pa je sestavljanje pripomočkov v celoto. Sem lahko štejemo tudi branje in uporabo navodil, ki opisujejo postopke pri uporabi pripomočkov (npr. postaviti pripomoček v stabilni položaj, naliti tekočino v posodo...).
- *Merjenje in opazovanje.* Učenci berejo kakšno merilno skalo, meritev večkrat ponovijo, ocenijo izide poskusa, prepoznajo napake, opišejo opažanja ali še bolj konkretno, npr. odčitajo temperaturo, merijo maso s tehtnico, opazujejo dogajanje v vreli vodi...

- *Zapisovanje podatkov.* Ni vseeno, ali učenci izmerjene podatke "razmečejo" po listu papirja ali jih uredijo. Učenci lahko nekatere podatke vpisujejo v preglednico sproti ali v vnaprej pripravljene delovne liste. Pazijo tudi na zapisovanje ustreznih enot, kjer je to potrebno.
- *Zamisel (načrtovanje) eksperimenta.* Za vsak eksperiment je treba izdelati načrt, izbrati ustrezne pripomočke, sredstva, aparature.
- *Natančnost.* Učenec naj bi bil pri eksperimentiranju pozoren na natančno merjenje. Znal naj bi tudi ustrezno sestaviti pripomoček, ki ga bo potreboval; npr. natančnost pri merjenju dolžine, pri merjenju temperature, pri odčitavanju podatkov. Natančnost je pomembna tudi pri izdelovanju pripomočkov (npr. kako in kje odrežemo platenko). Natančnost izvajanja eksperimentov izboljšamo tudi z ustreznim številom ponovitev poskusa.
- *Pisanje poročila.* V poročilu je opisan namen poskusa oz. cilji, opis postopka, v katerem so na kratko opisane faze poskusa in opis izvedenih meritev. Poročilo je kratko.
- *Varnost.* Za vse oblike praktičnih dejavnosti (samostojna, individualna dejavnost učencev, demonstracijski poizkusi, množično eksperimentiranje) je pomembna varnost. Poskrbeti je treba za svojo varnost, varnost pripomočkov in okolice (Udir, 1999).

#### Ocenjevanje eksperimentalnih veščin

Učenec samostojno izvaja poskus brez pomoči učitelja. Na delovni list vpisuje podatke, ki jih pridobiva z merjenjem in drugimi načini. Zapisati mora odgovore in poskrbeti za varno delo. Tukaj se pokažejo tudi vse učenčeve prednosti: iznajdljivost, spretnost, sistematičnost, pa tudi slabosti: jeza, nesamostojnost, nervoza, lenoba.

Pomembno je, da si moramo za takšno delo pridobiti izkušnje in da je v začetku učitelj popustljivejši do učencev oz. da od njih zahteva tudi nekaj takega, za kar je prepričan, da jim bo uspelo.

Izkazalo se je, da so učenci pri preverjanju eksperimentalnega dela bolj zavzeti, natančni in več razmišljajo.

Priprava na preverjanje eksperimentalnih veščin zahteva od učitelja veliko dela. Učitelj mora premisliti:

- kaj bo preverjal,
- katere veščine, spretnosti, sposobnosti bo preverjal,
- katere pripomočke bo pri tem uporabil,
- koliko učencev bo preveril,
- kako bo zaposlil skupino, ki ne bo izvajala poskusov,
- kako bo razporedil učence... (Udir, 1999).

Učitelj daje navodila skupini učencev, ki bo izvajala poskuse in skupini, ki bo takrat delala samostojno. Sledijo strokovne informacije za učenca, pisna navodila za delo (delovni listi), listi z dodatnimi navodili in ocenjevalni list. Delovni listi

morajo vsebovati jasna in kratka navodila. Pisna navodila morajo biti napisana pregledno in opremljena s skicami.

Učitelj spremlja učenca, kako poskus izvaja, kako je skiciral poskus, kako je bil pri risanju in zapisovanju natančen, kako je poskus opisal ... Tudi tukaj si učitelj določi kriterije, ki jih bo ocenjeval (npr. delo po navodilih, uporaba pripomočkov in ravnanje z njimi, merjenje in natančnost pri merjenju, zbiranje podatkov, predstavitev podatkov...).

## 2.5. Terensko delo in opazovanje v naravi

Vsi vemo, da je terensko delo za učence zelo zanimivo. Pritegne jih že sama oblika dela, saj tukaj po predhodnih navodilih delajo večinoma sami. Na nižji stopnji jim ponavadi učitelji pripravimo delovne liste z nalogami, ki jih rešujejo in raziskujejo sami, v parih ali v skupinah (npr. terensko delo v živalskem vrtu). Učenci se sami poglobijo v vsebino in uporabijo naučeno znanje o določeni temi. Po delu na terenu je v razredu vedno analiza. Z učenci se pogovorimo, kako je potekalo delo, kaj so odkrili, spoznali na novo in česa niso znali. Vsak učenec oz. skupina učencev poroča o svojem delu. Ostali poslušajo, se ob tem učijo in izvejo še kaj novega. Če je možno, lahko poročanje izvedemo že tam, kjer smo izvajali terensko delo.

Aktivno opazovanje v naravi je uspešno v vseh starostih, če so seveda učenci ustrezno motivirani za to. Spodbujamo jih k opazovanju podrobnosti in razlik.

Če učenci dobro opazujejo, lahko postavljajo tudi dobra vprašanja. Učence spodbujamo, da samostojno raziskujejo in da o vsakdanjih pojavih razmišljajo na znanstven način. Opazovanje je vir informacij, ki jih učenci zbirajo s pomočjo čutil (vid, sluh, voh, tip...). Je aktiven proces, ki ga ne smemo zamenjati s pasivnim gledanjem. Opazovanje je tudi pomemben vir zaznav in predstav, ki so temelj človeških izkušenj. Veliko možnosti za opazovanje dajejo naravni pojavi, živali, rastline in spreminjanje pojavov (npr. opazovanje v gozdu, na travniku, ob jezeru...). Če želijo biti učenci dobri opazovalci, morajo pri opazovanju uporabiti čim več čutil.

Učenci pridejo v naravi z lastno aktivnostjo v stik z naravnimi predmeti in pojavi, utrjujejo si znanje in ugotavljajo zveze med živalmi, rastlinami in vplivanjem človeka nanje. Delo si lahko s pomočjo učitelja razdelijo po interesih in sposobnostih. Lahko pa tudi sami predlagajo dejavnosti v naravi.

Pomembno je, da učitelj nameni opazovanju dovolj časa. Dati mora tudi čim bolj natančna navodila za potek opazovanja in naloge, kaj naj učenci pri opazovanju ugotovijo. Po opazovanju učenci poročajo, kaj so našli, opazili oz. do česa so se "dokopali" med opazovanjem.

## 2.6. Dejavnosti za razvijanje naravoslovnih sposobnosti in spretnosti

Učenci naj bi spoznavali naravoslovne vsebine zlasti ob dejavnostih, ki omogočajo sprejemanje novih informacij prek lastnih izkušenj. Ravno ob takšnih dejavnostih razvijajo sposobnosti in spretnosti.

*Zaznavanje:* gledanje, poslušanje, tipanje, vohanje in okušanje. Pri zaznavanju gre za sprejemanje informacij z vidom, sluhom, tipom, vohom in okusom.

*Zapisovanje in urejanje podatkov:*

- različni načini zapisovanja ugotovitev (besedilo, risba, simbol...),
- branje in izdelovanje preglednic in grafov,
- izbira primernega načina za sporočanje, tako da je razumljiv tudi drugim.

*Primerjanje:* Z zaznavanjem ugotavljamo podobnosti in razlike med konkretnimi predmeti, organizmi, pozneje pa tudi med pojavi in procesi.

*Razvrščanje:*

- razločevanje vrstnega reda, po katerem potekajo dogodki,
- razločevanje prostorskih odnosov med predmeti,
- združevanje predmetov po njihovih skupnih lastnostih.

Kriteriji so lahko: velikost, oblika, barva, hrapavost, teža, zgradba, število itd. Kriterije določimo sami.

*Uvrščanje:* Pri uvrščanju so kriteriji že določeni. Na podlagi kriterijev uvrstimo predmete v skupine.

*Urejanje:* Stvari postavimo v določeno zaporedje, npr. od najsvetlejše do najtemnejše, od najkrajše do najdaljše...

*Merjenje:* Pri merjenju si lahko pomagamo z merilnimi napravami, lahko pa tudi z nestandardiziranimi enotami (npr. število dlani, korakov, kapljic...)

*Sporočanje:* Sporočila so lahko v obliki risb, slik, shem, preglednic, besedil, histogramov, diagramov...

*Napovedovanje:*

- predvidevanje (ne ugibanje),
- uporaba izkušenj in ugotovitev, ki omogočajo napovedi,
- oblikovanje preverljivih napovedi,
- napovedovanje na osnovi preprostih vzorcev in pravilnosti.

Napovedovanje je tesno povezano s sklepanjem, saj preverljive napovedi oblikujemo na podlagi opazovanja in podatkov, ki kažejo preproste vzorce in pravilnosti. Pri napovedovanju povemo, kaj pričakujemo, da se bo zgodilo (rezultat).

*Sklepanje:* Pri sklepanju povežemo opazovanje in druge podatke. Sklepanje je predvsem ugotavljanje vzorcev, zakonitosti in zvez (npr. če bodo učenci skozi okno



videli, da se listje na drevesu premika, bodo sklepali, da zunaj piha veter, čeprav ga sami ne bodo čutili; v tem primeru lahko sklep preverijo tako, da gredo ven).

#### *Izvajanje poskusov:*

- branje z razumevanjem,
- sledenje navodilom,
- eksperimentiranje.

*Oblikovanje domnev:* Je postavljanje enostavnih hipotez o odnosih med dvema spremenljivkama. Na podlagi spoznanj oblikujemo razlago, ki je v skladu z dokazi.

*Ločevanje spremenljivk:* Pomeni opredelitev in nadzor spremenljivk. Pred opravljanjem poskusa je treba določiti, katere spremenljivke bomo spremljali (opazovali in merili), katere bomo načrtno spreminjali in katere morajo ostati nespremenjene.

#### *Zaključevanje:*

- oblikovanje sklepov,
- analiziranje,
- povezovanje, ugotavljanje vzorcev, zakonitosti in zvez (Štarkel, 1999; Skribe Dimec, 1998).

### *2.7. Vrednotenje in ocenjevanje dejavnosti za razvijanje naravoslovnih sposobnosti in spretnosti*

Ena izmed oblik vrednotenja, je t. i. *temelj presoje*. Učitelj presoja o tem, do kakšne mere se učenčevo ravnanje ujema s kriteriji. Druga možnost pa je, da učitelj primerja sedanjo učenčevo uspešnost s tistim, kar je isti učenec dosegel ob neki prejšnji priložnosti (Harlen, 1993).

*Metode za vrednotenje in ocenjevanje naravoslovnega znanja so:*

- Pogovor.* Učitelj posluša učenčeve ugotovitve, pripombe in daje povratne informacije, ugotavlja tudi, kako učenci razumejo določene pojme in tako dobi vpogled v njihove zamisli. Postavlja jim neposredna vprašanja in bolj odprta vprašanja. Učenčeve razlage si beleži.
- Otroške risbe.* Učenci narišejo, kar mislijo, da se dogaja. S tem dobimo trajen zapis njihovih idej, ki ima še to prednost, da risbo lahko preučimo po dogodku. Če je le mogoče, govorimo z vsakim posameznim učencem, medtem ko riše in ob risbi razjasnimo pojme, ki jih je težko razumeti.
- Otroško pisanje.* Pisanje postane za majhne otroke smiselno takrat, ko jim ne dela več težav.
- Preverjanje otroških predstav.* Opazovanje naj bo omejeno na majhno število učencev, najlažje na učence ene skupine (od 3 do 5), skupina, ki jo učitelj opazuje, naj se ne bi zavedala, da ji učitelj namenja posebno pozornost, skupino izberemo glede na njeno dejavnost in glede na informacije, ki jih učitelj želi zbrati, učitelj se mora odločiti, kaj bo opazoval (Harlen, 1993).

- Kontrolne – ček liste.* Učitelj si pripravi svojo listo, na kateri so zabeleženi kriteriji, ki jih bo opazoval, spremljal in vrednotil (najbolj pogosta metoda).

### *2.8. Portfolio ali mapa učenčevih dosežkov (izdelkov)*

Portfolio je oblika avtentičnega, praktičnega in individualiziranega spremljanja in preverjanja. Je zbirka učenčevega dela in izdelkov v določenem času in pokaže delo in napredovanje učenca v določenem obdobju.

Ponavadi vsebuje mapa dve vrsti izdelkov:

- izdelke, ki so za vse učence enaki in se vlagajo po učiteljevem navodilu in
- izbirne izdelke, ki jih izberejo učenci sami; v mapo vložijo tiste izdelke, za katere menijo, da so dobri ali pa dobro prikažejo znanje na kakem področju; to so izdelki, ki so jim vzeli veliko časa in truda, ali takšni, na katere so ponosni; ni nujno, da so vsi izdelki popolni in končani. Na vsakem izdelku je tudi datum.

Mapa učenčevih izdelkov lahko vsebuje tudi avdiokaseto, ki daje vpogled v učenčeve spretnosti branja ali izgovorjave pri tujem jeziku ali tudi videoposnetek projektnega dela. Značilnosti in prednosti uporabe portfolia:

- je podpora procesom učenja, ker pomeni spremljavo učenčevega dela v določenem obdobju; učenec, učitelj in starši lahko skupaj ugotavljajo raven učenčevega znanja, napredek in pomanjkljivosti v znanju,
- spodbuja različne, tudi praktično usmerjene oblike učenja in poučevanja,
- na nek način lahko ublaži učinke eksternega preverjanja znanja,
- izboljša komunikacijo s starši,
- je idealna oblika vključevanja učencev v proces preverjanja in ocenjevanja znanja ter spodbujanje refleksije in odgovornosti učenca za proces učenja in dosežke,
- je izjemno koristen pripomoček pri spremljanju in vrednotenju dosežkov učencev s posebnimi potrebami.

#### *Vodenje mape*

- uporaba mape mora biti enostavna in praktična, ker je smisel mape v spremljanju učenčevega učenja,
- nujno mora vključevati različne oblike refleksije učencev; učenec zapiše, zakaj je konkreten izdelek vložil v mapo, primerja svoje izdelke pri predmetu v različnih obdobjih,
- portfolio ne more biti edina oblika preverjanja znanja, ampak kot dodatek drugim oblikam preverjanja in ocenjevanja,
- za učinkovito uporabo portfolia je pomembno, da se tudi učitelji dodatno usposobijo (Pučko, 1996; Sentočnik, 1999).

### 3. Vključevanje učiteljev v nove pristope ocenjevanja, avtentično ocenjevanje ter izboljšanje poučevanja

Cilji učnega načrta so se spremenili in razširili. Nujna je potreba po izobraževalnem sistemu za usposabljanje ljudi, ki bodo imeli razvite spretnosti in stališča ter bodo sposobni prevzemati različne delovne vloge pri hitrih tehničnih spremembah. Sposobnost reševanja problemov, posebna učinkovitost, mišljenjske sposobnosti, ki razširjajo čustvena in spoznavna področja, so zdaj pri mladih zelo iskana.

Kvaliteta poučevanja se bo še izboljšala, tako v smislu učnega načrta kot poučevalnih metod, če bodo v ocenjevanje vključene tudi spretnosti in sposobnosti, kot so: reševanje problemov, raziskovanje, analiziranje (Torrance, 1995).

Nickerson (navaja ga Torrance, 1995) pravi, da je avtentični pristop ocenjevanja res primeren pristop k izobraževalnemu ocenjevanju; ne da bo samo meril to, kar se je kdo naučil, ampak bo tudi zagotovil uporabne diagnostične podatke za prihodnja navodila.

Zagovorniki novih oblik testov pogosto dokazujejo, da odkar imajo testi pomembno vlogo pri vplivanju na učenje, morajo biti namenjeni podpori zaželjenih izobraževalnih ciljev. Odobravajo, če je test sestavljen iz "avtentičnih" nalog.

Airasian (navaja ga Torrance, 1995) se posveča teoretičnemu problemu primernega pojmovanja in razločnega govorjenja o tem, kako se lahko poučuje, kako se lahko poučuje spretnosti in razumevanje, pa tudi praktičnemu problemu – ali so učitelji pripravljeni in sposobni sprejemati nove teme in poučevalne metode.

Tukaj se postavi še vprašanje vključevanja učiteljev v proces ocenjevanja. Avtentično ocenjevanje bo vpeljalo učence v bolj zapletene naloge kakor doslej – razširjene naloge, ki bi lahko upoštevale tudi raziskovanje problema in izdelavo esejev, poročil, skic, diagramov, praktičnih tabel...

V Angliji so lahko učitelji sami odločali, ali želijo biti vključeni v ocenjevanje seminarskega in praktičnega dela učencev. Veliko jih je izbralo vključevanje, nekateri pa ne. Večina je ostala pri tradicionalnih in pisnih testih. Razlogi za vključitev tistih, ki so se odločili za bolj raznolike in zahtevne pristope ocenjevanja, so se zelo razlikovali, vendar pa so v glavnem odražali željo po predstavitvi novih pristopov v poučevanju njihovega predmeta ali po bolj fleksibilnem ocenjevanju. Vendar pa so nekateri želeli, da bi se uvedlo več praktičnega dela ali bolj omejene študije, ki vključujejo področje dela z zgodovino, geografijo in socialne študije, ter s tem povezano nujnost po ocenjevanju takšnega dela. Drugi so želeli zagotoviti kratkoročne cilje ter naraščajoč pristop k ocenjevanju in razvrščanju učencev, za katere so opazili, da niso uspešni ob končnih izpitih.

Harlen in Qualter (navaja ju Torrance, 1995) govorita o potrebi, da učenci razlikujejo procesa poučevanja in ocenjevanja.

#### Pri poučevanju

- spodbujati učence, da govorijo eden z drugim,
- ni nujno, da so učenci razdeljeni po stopnjah,
- učenci delajo skupaj in si med seboj pomagajo,
- izvajanje se ne zapisuje,
- učitelj vidi napredek učencev oz. kako daleč zmorejo,
- učitelj pomaga.

#### Pri ocenjevanju

- učenci delajo sami,
- učenci so opozorjeni, naj delajo dobro, zato se zavedajo, da se ocenjuje,
- učitelj si zapisuje izvajanje,
- učitelj posamezne učence sprašuje določena vprašanja,
- učenci so razdeljeni po stopnjah,
- naloge so osredotočene na doseganje (pridobivanje).

Raziskava, ki je vključevala učitelje pri avtentičnih nalogah za sedemletnike, dokazuje, da so imeli učitelji velike težave pri predstavljanju, vodenju in ocenjevanju nalog, predvsem zato, ker so bile "avtentične" preveč komplicirane za komunikacijo in prezahtevne za učitelja, da bi jih vodil na osnovi normalnih razrednih pogojev.

### 4. Mnenja učiteljev o avtentičnem preverjanju in ocenjevanju znanja

Praktične oblike dela so si tudi v naših šolah postopoma začele utirati svojo pot. Vse bolj težimo k drugačnim oblikam poučevanja in dela pri pouku, zlati še pri naravoslovnih predmetih. Tudi učitelji so se začeli dodatno izobraževati za drugačne oblike dela in jih uvajati v delo z učenci. Vsi vemo, da so eksperimentiranje, raziskovanje in druge oblike praktičnega dela pri učencih zelo dobro sprejete. Učenci so za delo motivirani, pripravljeni so sami delati, raziskovati in prihajati do lastnih ugotovitev.

Z učitelji razredne in predmetne stopnje sem izvedla anketo, s katero sem želela ugotoviti, katere praktične (avtentične) oblike dela uporabljajo pri pouku in kako pogosto. Najbolj pa me je zanimalo, ali na takšen način kot poučujejo tudi preverjajo (z avtentičnimi oblikami). Anketiranih je bilo 15 učiteljev.

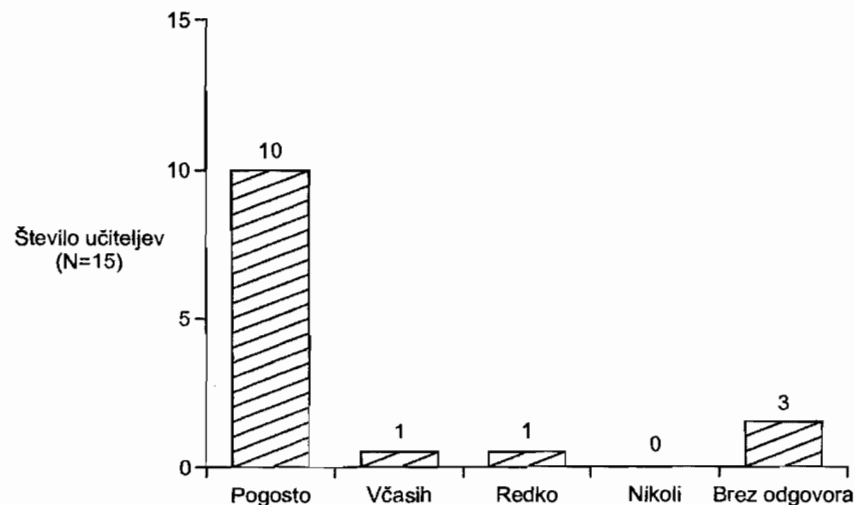
Anketa je bila sestavljena iz osmih vprašanj, ki jih bom v nadaljevanju predstavila in analizirala.

Na vprašanje, katere so za vas praktične oblike dela pri pouku, so učitelji napisali veliko najrazličnejših oblik, ki jih prištevajo k praktičnim oz. avtentičnim

oblikam dela. Opozoriti moram na to, da so anketo izpolnjevali učitelji razredne in predmetne stopnje. Največkrat so navajali terensko delo, eksperimentiranje, projektno učno delo, učenje s pomočjo miselnih vzorcev, merjenje in meritve, raziskovanje in opazovanje. Nekatere oblike dela (oblikovanje, modeliranje, zbiranje podatkov, izdelava posterjev, mikroskopiranje, sestavljanje geometrijskih teles in likov, laboratorijsko delo...) so se pojavile samo enkrat. Navajali so jih posamezni učitelji in so značilne za predmet, ki ga poučujejo.

Več kot polovica učiteljev (10 od 15) pogosto ponudi učencem praktične oblike dela. Iz tega je razvidno, da učitelji takšnih oblik dela pri pouku ne zanemarjajo in jih učencem kar pogostokrat ponudijo.

Slika 1: Pogostost uporabe praktičnih oblik dela pri pouku

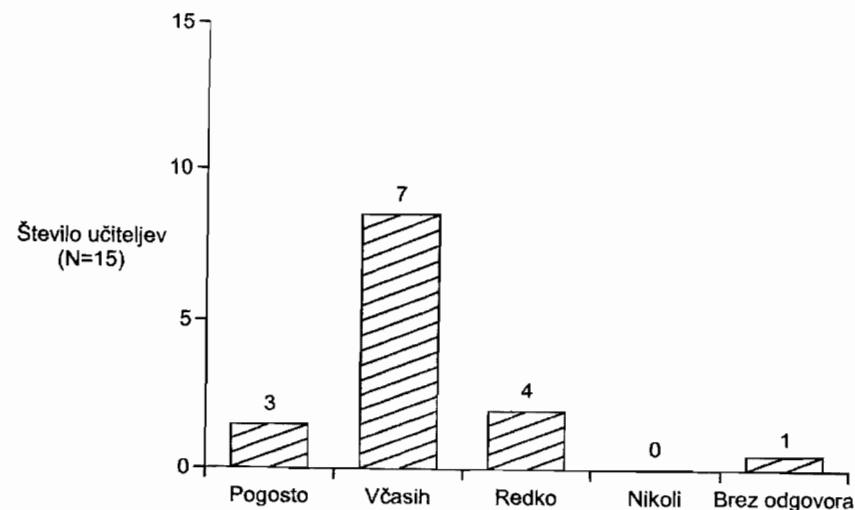


Ugotovila sem, da so od avtentičnih oblik dela, ki so predstavljene na začetku članka, učitelji izvajali že vse, največkrat pa se posvetijo dejavnostim za razvijanje naravoslovnih spretnosti in sposobnosti, projektnemu učnemu delu, terenskemu delu in opazovanju v naravi, raziskovanju in eksperimentiranju.

Zanimalo me je tudi, ali učitelji poznajo pojem "portfolio" ali mapo učenčevih izdelkov. Večina učiteljev je to potrdila. Vendar sem iz nadaljnjega razgovora z učitelji ugotovila, da si pod pojmom "mapa učenčevih izdelkov", predstavljajo shranjevanje kontrolnih nalog, testov, skratka vseh oblik pisnega preverjanja. Ko sem jim razložila, kaj je portfolio in kakšen namen ima, je večina učiteljev priznala,

da za to še nikoli ni slišala. Sploh pa ne za to, da lahko učenec tudi sam izbira, katere izdelke bo dal v mapo in katerih ne, ter zakaj je izbral določen izdelek.

Slika 2: Porazdelitev deležev odgovorov učiteljev, ali praktične oblike dela preverjajo na takšen način kot so jih poučevali (ali samo ustno in pisno)

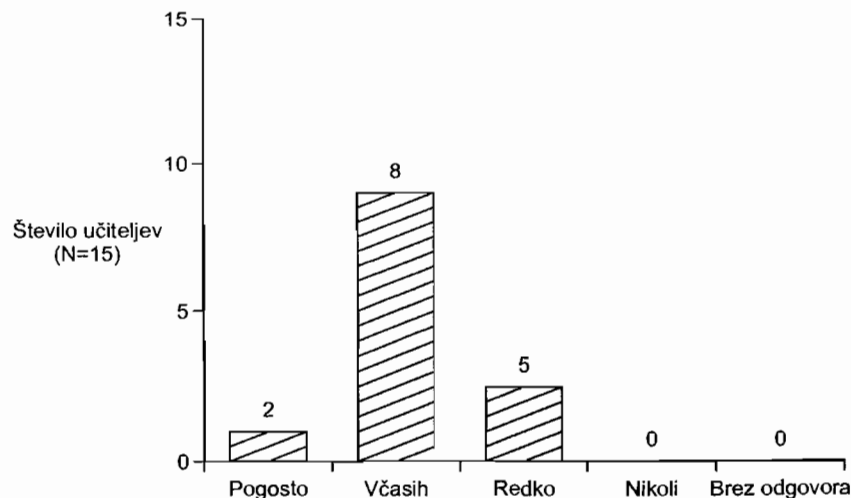


Učitelji le včasih preverjajo in ocenjujejo na tak način kot so poučevali. Trije (od 15) so odgovorili, da to počnejo pogosto, kar je zelo dobro. Po pogovoru z učitelji sem ugotovila, da jih večina preverja in ocenjuje znanje pisno in ustno, torej s kontrolnimi nalogami in testi.

Zakaj je tako? Večina učiteljev meni, da je dvakratno pripravljane enakih stvari zamudno. Mislijo, da se da znanje, pridobljeno z drugačnimi oblikami dela, preveriti in oceniti tudi na "klasičen" način. Vendar pa mnogi učitelji pozabljajo, da je pri tem pomemben tudi postopek priprave na takšno delo, ki ga učitelj lahko vrednoti, proces dela, končni rezultat ter uspešno rešen delovni list.

Iz tega lahko ugotovimo, da praktične oblike dela za preverjanje in ocenjevanje znanja uporabljajo učitelji le včasih. Veliko bolj uporabljamo ustno in pisno preverjanje ter ocenjevanje.

Slika 3: Pogostost uporabe praktičnih oblik dela za preverjanje in ocenjevanje



## 5. Zaključek

Nepošteno je preverjati in ocenjevati nekaj, česar nismo poučevali, sploh pa na načine, ki se razlikujejo od metod in oblik dela v razredu. Ker vemo, da preverjanje in ocenjevanje znanja usmerja celoten proces poučevanja in učenja, nas obvezuje, da ga bomo preoblikovali tako, da bo kar najbolj pravično za vse učence. To pa bo verjetno mogoče le z uvedbo avtentičnih oblik preverjanja in ocenjevanja, ki upoštevajo celostni razvoj posameznika v določenem časovnem obdobju in dopuščajo individualne razlike v sposobnostih in interesih. Pomembno je, da avtentične oblike preverjanja in ocenjevanja ne vztrajajo na tem, da bi morali vsi učenci enako znanje pokazati z enakimi testi in v enakem času.

Učencem moramo dati priložnost eksperimentiranja, raziskovanja, opazovanja v naravi..., kajti le na tak način bodo pridobili potrebo po vseživljenjskem učenju.

## LITERATURA

1. Harlen, W.: Vrednotenje in ocenjevanje začetnega naravoslovja, V: Tempusovo snopje, DZS, Ljubljana, 1993, str. 349-405.
2. Kobal, V.: Raziskovanje je odkrivanje novega znanja, DZS, Ljubljana, 1989.
3. Kolšek, R.: Izkuštevno učenje pri pouku naravoslovja, diplomsko delo, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, 1998.
4. Novak, H. s sodelavci: Projektno učno delo, drugačna pot do znanja, DZS, Ljubljana, 1990.

5. Pukl, V.: Kvaliteta učenja in znanja ob projektne učnem delu, ZRSŠ, Ljubljana, 1994.
6. Pur, M.: Ocenjevanje učencev pri projektne delu, diplomsko delo, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, 1998.
7. Plazar, A.: Vrednotenje in ocenjevanje projektne dela, V: Katarina, maj, 1997, str. 6-7.
8. Razdevšek Pučko, C.: Portfolio – mapa za spremljanje učenčevega napredka, V: Izobraževanje učiteljev za prenovljeno šolo, prispevki k projektu Tempus, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, 1999, str. 121-125.
9. Razdevšek Pučko, C.: Drugačne oblike preverjanja in ocenjevanja znanja, V: Sodobna pedagogika, št. 9-10, 1996, str. 411-419.
10. Ružič, N.: Projektne učno delo pri statistiki, diplomsko delo, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, 1998.
11. Sentočnik, S.: Portfolio, instrument za procesno vrednotenje učenčevega in učiteljevega dela, V: Vzgoja in izobraževanje, št. 3, 1999, str. 15-22.
12. Sentočnik, S.: Pomen refleksije za kakovostno edukacijo, V: Vzgoja in izobraževanje, št. 5, 1999, str. 40-43.
13. Sentočnik, S.: Avtentične oblike preverjanja in ocenjevanja za kakovostnejše učenje in poučevanje, V: Vzgoja in izobraževanje, št. 2-3, 2000, str. 82-86.
14. Skribe Dimec, D.: Raziskovalne škatle, učni pripomoček za pouk naravoslovja, Modrijan, Ljubljana, 1998.
15. Štarkel, P.: Naravoslovne vsebine v novem kurikulumu za predšolsko vzgojo, preizkus predlaganih dejavnosti, diplomsko delo, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, 1999.
16. Torrance, H.: Evaluating Authentic Assessment, Problems and possibilities in new approaches to assessment, Open University Press, Buckingham, Philadelphia, 1995, str. 9-56.
17. Udir, V.: Izvajanje, preverjanje in ocenjevanje eksperimentov pri pouku fizike v OŠ, ZRSŠ, Ljubljana, 1999.

Natalija Ružič, profesorica razrednega pouka na Osnovni šoli Koleszija.

Naslov: Metliška cesta 3, 8340 Črnomelj, SLO; Telefon: (+386) 07 305 11 66

## Uporaba portfolia na razredni stopnji OŠ

Izvirni znanstveni članek

UDK 371.214:371.26:373.32

**DESKRIPTORJI:** portfolio, preverjanje in ocenjevanje, avtentične oblike, refleksija, načrtovanje pouka, tristranske konference

**POVZETEK** – Nova doktrina preverjanja in ocenjevanja teži tudi k bolj avtentičnim oblikam preverjanja in ocenjevanja, med katere štejemo tudi portfolio. V prispevku predstavljamo načrtovanje portfolia, njegovo izvajanje, uporabo ter vrednotenje. Raziskave v tujini so pokazale njegove prednosti in pomanjkljivosti, pa tudi težave, s katerimi se soočajo učitelji, ki so portfolio vpeljali v svoj sistem poučevanja. V zadnjih letih pa se je portfolio uveljavil tudi v slovenskem šolskem prostoru skupaj z opisnim ocenjevanjem.

### 1. Uvod

V ZDA se je portfolio kot zbirka učenčevih dosežkov uveljavil že pred desetletjem. V pedagoški praksi pri nas pa se je uveljavil v zadnjih nekaj letih, znotraj zahteve po novi doktrini preverjanja in ocenjevanja znanja. Ni ga mogoče izvajati brez novih pristopov v poučevanju, kar pomeni, da bi bila njegova uporaba pri pouku, kjer je v ospredju še vedno frontalna oblika dela, nesmiselna. Uveljavil se je v številnih šolah v Evropi in po svetu, predvsem kot dopolnilo k ostalim oblikam preverjanja in ocenjevanja znanja. Skrbno načrtovanje, izvajanje in uporaba portfolia pa lahko zapolni številne pomanjkljivosti izključno klasičnega preverjanja in ocenjevanja tipa "papir-svinčnik", zato bi ga kazalo pogosteje uporabljati tudi v naših osnovnih šolah.

Tujka portfolio izhaja iz francoščine (porte-feuille) in pomeni listnico, mapo za spise oz. dokumente. SSKJ izraz portfelj opredeljuje kot listnico, mapo za spise in dokumente in je že zastarel. Ker označuje predvsem zbirko finančnih in borznih dokumentov v finančnem poslovanju EU in ZDA, se je pri nas bolj uveljavil izraz portfolio. V izobraževanju pa se je izraz portfolio uveljavil kot "mapa dosežkov" ali "mapa učenčevih izdelkov".

Original scientific paper

UDC 371.214:371.26:373.32

**DESCRIPTORS:** portfolio, evaluation and assessment, authentic forms, reflection, lesson planning, three-way conferences

**ABSTRACT** – The new evaluation and assessment doctrine is focussed on more authentic evaluation and assessment approaches, portfolio being one of them. The article presents portfolio planning, its implementation, application and evaluation. The research from abroad shows its advantages and deficiencies, as well as the difficulties faced by teachers implementing portfolio into their teaching system. Together with descriptive assessment, portfolio is gaining in importance in Slovene schools.

### 2. Portfolio kot oblika preverjanja in ocenjevanja ter portfolio kot zbirka informacij in refleksija

Razlikovati je potrebno med portfoliemi kot zbirko izdelkov in portfoliemi kot obliko preverjanja in ocenjevanja. Pri oblikovanju portfolia, se lahko uresničujejo različni ključni elementi, kjer gre predvsem za vprašanje, ali se uporabljajo za preverjanje in ocenjevanje učenčevih sposobnosti in napredka ali zgolj kot zbirka njegovih dosežkov.

Slika 1: Portfolio kot sredstvo preverjanja in ocenjevanja (Shaklee, 1997, str. 26)

Zbirka	Portfolio	Ocenjevanje
Zbiram in evidentiram:		To evidenco uporabljam?
– za predstavitev spretnosti,		– da predlagam naslednjo stopnjo,
– za področja razvoja,		– da podpiram razvoj,
– za demonstracijo sposobnosti,		– da dokumentiram sposobnosti,
– za posvetovanje/konference,		– da spremenim poučevanje,
– za poročanje.		– da prilagodim kurikulum.

Načrt za preverjanje in ocenjevanje s portfoliomi mora imeti jasno postavljene cilje in opazne kriterije za ocenjevanje. Vsebovati mora informacije, ki jih posredujejo tisti, ki učenca dobro poznajo, to so starši, učitelj, predmetni specialisti, svetovalci. Poleg tega pa tudi zelo različne tipe informacij, kot so: primeri zapisov, testi, risbe, audio/video kasete. Odvisen je od ciljev in odločitev, odprt in na razpolago učiteljem, staršem in učencem (Shaklee, 1997, str. 22).

Portfolio omogoča, da otrok izvaja pristne naloge, ki so zasnovane znotraj učnega procesa: da se pridobljene informacije uporabljajo za načrtovanje kurikula, da se zbirajo dalj časa, z različnimi viri in uporabo različnih metod in da zajema postopek in prostor. Postopek v smislu uporabe mnogih virov in metod v različnih časovnih obdobjih. Prostor pa v smislu fizičnega zbiranja materiala (Shaklee, 1997, str. 7).

Portfolio ponuja tudi številne možnosti na osnovi domnev o učenju: učenec se uči s pomočjo svoje okolice, ima osnovno potrebo po iskanju pomena izven svojih izkušenj, aktivno je vključen v ustvarjanje idej in pripomočkov, kajti nove ideje se pojavijo šele, ko učenec svoje izkušnje primerja s starimi idejami in izkušnjami, učitelj se mora zavedati, kaj njegovi učenci že znajo in razumejo ter učenje graditi na že usvojenem znanju, učenec pa naj raziskuje, pregleduje, diskutira in navzema novih idej ter konceptov v velikih in majhnih skupinah ter individualno (Shaklee, 1997, str. 14).

Pri portfoliu moramo biti pozorni na naslednje: da je preverjanje in ocenjevanje verodostojno in veljavno, da upošteva celotnega otroka, da vključuje ponavljajoča se opazovanja različnih vzorcev vedenja, da se ponavlja ves čas, da uporablja različne metode za zbiranje in evidentiranje otrokovega razvoja, zagotavlja način sistematične povratne informacije v namen izboljšanja pouka in otrokovega napredka in možnosti za skupne pogovore in razlage med učencem in učiteljem, učiteljem in starši ter učenci in starši (Shaklee, 1997, str. 10).

Pomembno pa je tudi okolje, ki olajša preverjanje in ocenjevanje s portfoliom. Učitelj je v tem primeru tisti, ki proces organizira, načrtuje, preverja in ocenjuje ter po potrebi spreminja. Učenec je aktiven v procesu učenja – se giblje, z ostalimi akterji razpravlja o idejah, raziskuje, sprašuje in predlaga nove ideje. Kurikulum pa je pogosteje strnjen kot pa razpršen med različna področja: teme in interdisciplinarnost predmetov pogovora so organizirani elementi, povezane so tudi ideje.

Na uspešnost portfolia vplivajo tudi usmerjenost, pričakovanja in zaznave učitelja, ki se odloči za njegovo uporabo. Ko učitelj pri sebi razčisti, kaj misli o učencu in identificira njegova nagnjenja in težave, takrat postane sistematičen in objektivno opazovalec otrokovih talentov in sposobnosti. Pri tem učitelj pravzaprav izostri pogled. Zato je za otrokov uspeh zelo pomembno, da učitelj zaupa otroku, da verjame v njegov napredek in uspeh. Če se zavedamo, da se vsak otrok najlažje izraža na svoj način, potem je nujno, da učitelj ve, kako pomembno je otrokom zagotoviti široko paleto možnih poti za učenje. In prav to mu omogoča portfolio.

*Do katerih spoznanj o učiteljih so prišli avtorji knjige *Designing and using portfolios*, medtem ko so opazovali uvajanje portfolia v ameriške osnovne šole?*

- Učitelj izpraša svoje prepričanje in usmerjenost.
- Učence vidi kot individuume.
- Učitelj zavrne tradicionalne pomanjkljive modele, usmeri se v to, kaj učenci zmorejo in znajo, in ne v to, česa ne znajo.
- Zaveda se številnih poti za komuniciranje in dajanje informacij učencem in staršem ter zagotavlja možnosti za uporabo teh poti v razredu.
- Verjame, da so učenci sposobni sprejeti odgovornost za lastno učenje. Učence spodbuja, da sprejemajo odgovornost, primerno njihovi starosti in razvojni stopnji (Shaklee, 1997, str. 24).

Refleksija, ki je nujna stopnja pri uporabi portfolia kot obliki preverjanja in ocenjevanja znanja, ima lahko za učenca močno motivacijsko vlogo. Učitelj jo mora večkrat in na različne načine tudi demonstrirati. Nameni naj dovolj časa, da učenci ta proces refleksije spoznajo in vadijo najprej ustno, nato še pisno. Učenci morajo za ta proces usvojiti besedišče, s katerim bodo izrazili svoja opažanja, razmišljanja in občutke.

Sonja Sentončnik deli refleksijo na 4 metakognitivne procese in pravi, da so ti med seboj tesno povezani. Ti procesi so: samorefleksija, samoocena, samevalvacija ter postavljanje ciljev (Sentončnik, 1999, str. 18).

Spodbujanje učencev k refleksiji pomeni spodbujanje razmišljanja o tem, kaj in kako delaš, kaj si naredil, kako si se ob tem počutil, primerjava s tem, kaj si nameraval narediti in kako v skladu s tem ocenjuješ svoje dosežke. Učenci na tak način spoznavajo razliko med procesom in dosežkom, spoznavajo svoje pristope ter svoja močna in šibka področja (Pučko, 1997, str. 140). Če portfolio ne vsebuje učenčeve samorefleksije, potem gre zgolj za mapo, v kateri shranjujemo učenčeve izdelke. Učenec se mora ob izbiranju določenega izdelka zavedati svojih občutkov in razmišljanja o učenju.

Pri samorefleksiji mora učitelj:

- z učenci govoriti o namenu in pomembnosti refleksije,
- načrtovati, kaj bodo učenci počeli pri refleksiji: postavljali vprašanja, glasno razmišljali in se pri tem samonadzorovali,
- zagotoviti možnosti za razgovor in sodelovanje pri razvijanju besedišča za refleksijo v razredu,
- navajati učence na sproščeno ustno in pisno izražanje o lastnih izkušnjah (Davies, 1992, str. 86).

Če učencem omogočimo samorefleksijo, jim pri tem pomagamo, da razvijajo samovodenje in avtonomijo. Samorefleksija jim pomaga, da se zavedajo, kaj zmorejo, kaj še lahko izboljšajo in da spoznajo, kaj je pomembno pri njihovem delu. Učenci ob tem učitelju pomagajo pri evalvaciji. Procesu samorefleksije sledi proces samoocenjevanja in samovrednotenja. Med seboj se razlikujeta v tem, da pri samovrednotenju vrednotimo dosežek na podlagi notranjih kriterijev, pri samoocenjevanju pa vrednotimo na podlagi zunanjih kriterijev. Vse skupaj ne bi imelo pravega smisla, če tem trem procesom ne bi sledilo še postavljanje novih ciljev. Slednje nenazadnje omogoča tudi boljše sodelovanje med starši, učencem in učiteljem.

### 3. Sodelovanje ob portfoliu na relaciji učitelj – učenec – starši

Učitelji so sicer odlični "vhodni viri" za preverjanje in ocenjevanje, vendar ne smejo biti edini, ki so na voljo. To področje v izobraževanju je bilo še pred nedavnim zanemarjeno. Ob portfoliu se veliko pozornosti posveča ravno razvijanju odnosov, pomembnih za učenje, med učiteljem, učencem in starši.

Avtorji knjige *Together is better* predlagajo konference v troje. Skozi tako obliko konference, kjer se učenec, učitelj in straši srečajo zato, da bi razpravljali o učenju otroka, odigra vsak svojo vlogo. Učenec demonstrira, kaj je spoznal oz. kaj ve, kaj je prispevalo k njegovim dosežkom ter si postavi nove učne cilje, ki jih želi doseči. Starši spoznajo način učenja svojega otroka, imajo možnost, da kaj vprašajo, izrazijo svoje ideje ter pomagajo izdelati načrt, ki bo otroku pomagal pri učenju

doma. Učitelj pomaga učencu in staršem pri pogovoru, da lažje razjasnijo, izdelajo in odgovorijo na določena vprašanja. Ob tem mora učitelj:

- zapisovati in ob koncu narediti povzetek,
- si po konferenci vzeti nekaj minut časa, da uredi zapise,
- zapisati poročilo v svojo beležko,
- ga skupaj z učencem pregledati,
- zapis fotokopirati in poslati domov s povabilom, da starši k temu še kaj dodajo,
- ko starši dodajo svoje komentarje, podpišejo in vrnejo poročilo, ga mora dodati k obstoječim dokumentom (v portfolio) (Davies, 1992, str. 8).

In kaj so pokazale raziskave v tujini?

### 3.1. Portfolio v ZDA

Daniel Koretz se je ukvarjal z evidenco portfolia kot obliko eksternega preverjanja, ki se nanaša na kvaliteto merjenja (Koretz, 1998, str. 309). Pravi, da je ocenjevanje s portfoliom sprožilo pomembne debate o šolski reformi. Njeni predlagatelji pri tem namreč niso upali le na široke možnosti merjenja znanja, temveč tudi na spodbujanje izboljševanja pouka. Čeprav se je portfoliu posvečalo veliko pozornosti in so ga sprejemali z entuziazmom, ga je vključilo le nekaj programov eksternega preverjanja in ocenjevanja. Izkušnje, do katerih je prišel Koretz, so dale namig, da sta potek portfolia in njegova tendenca razvoja problematična z vidika uporabe na eksterne preverjanjih znanja, ki so sedaj v veljavi v ZDA (Koretz, 1998, str. 309). Prav pa se mu zdi, da se na široko uporablja za interno preverjanje in ocenjevanje in je morda v ta namen celo boljši (Koretz, 1998, str. 332).

Do drugačnih ugotovitev je prišel Brain Stecher. Njegove izkušnje so pokazale prednosti portfolia: več časa, namenjenega reševanju problemov in komunikaciji pri matematiki, manj časa, namenjenega slovnici, črkovanju in naglaševanju, več časa za uporabo matematičnega znanja v novih situacijah, za pisanje v različnih besedilih, za analiziranje in vrednotenje besedil, pozitivne spremembe v načrtovanju in podajanju snovi, več inovativnosti in načrtovanja pouka, več časa za razvijanje sposobnosti reševanja problemov in kompleksnega mišljenja, učitelju omogoča lažje razumevanje procesa učenja, vodi pa lahko tudi k boljšemu oblikovanju dialoga med učiteljem, učencem in starši ter usmerja učitelja k ustrezni razlagi učenčevih dosežkov (Stecher, 1998, str. 341). Navaja tudi nekatere pomanjkljivosti: veliko časa, namenjenega izdelovanju novega materiala in oblikovanju pouka ter osebemu razvoju učitelja, poraba šolskega časa za vodenje portfolia in ocenjevanje kvalitete učenčevih dosežkov, problemi pri iskanju učinkovitih nalog, precej časa, namenjenega izobraževanju učiteljev ter diskusije v timih in konference z učenci in starši, porabljeni čas, ki je posvečen portfoliu, pa je treba zmanjšati pri drugih aktivnostih (Stecher, 1998, str. 345).

### 3.2. Portfolio v Kanadi

Izkušnje kanadskih osnovnih šol sta predstavila tudi John O. Anderson in Dan B. Bachor. V njih se portfolio ne uporablja na široko kot eden izmed načinov eksternega preverjanja in ocenjevanja znanja, temveč je predvsem pojav znotraj posameznih razredov. Glavna pritožba, ki se ob uporabi portfolia sliši, je predvsem velika poraba časa, vendar so kanadski učitelji, kot kaže, pripravljeni to ignorirati zaradi prednosti, predvsem na področju informiranja staršev in razvijanja učenčeve odgovornosti za lastno učenje (Anderson & Bachor, 1998, str. 353).

### 3.3. Portfolio v Južni afriki

Izkušnje afriških učiteljev je povzel David Johnson. Temeljijo na študiji, v kateri je ocenjevanje učiteljev osrednji del metodologije za zbiranje pisnih izdelkov otrok v Južni Afriki. Eno izmed pomembnih vprašanj, ki si ga je zastavil, je bilo, ali so učitelji sposobni narediti korak k spremembi od tradicionalnega preverjanja in ocenjevanja k avtentičnim oblikam preverjanja in ocenjevanja. Ugotovil je, da razvoj pismenosti v južno-afriških osnovnih šolah ni bil sistematično zabeležen, zato učitelji pogosto niso mogli diagnosticirati specifičnih področij, na katerih učenci niso bili uspešni. Prav tako niso imeli razvite komunikacije, ki bi jim omogočala učinkovit dialog s starši. Načrt za razvoj pismenosti je učiteljem ponudil okvir, po katerem so lahko spremljali in zapisovali razvoj pismenosti svojih učencev. Uporabljali so ga tudi kot kumulativni okvir za formativno in diagnostično obliko preverjanja in ocenjevanja ter v evalvacijske namene. Nazadnje so bili učitelji sposobni razviti in podpirati portfolio, čeprav z omejenim številom otrok v razredu. Največji izziv je predstavljala uspešna izvedba novih oblik preverjanja in ocenjevanja ter prilagoditev teh oblik večjemu številu učencev v razredu (Johnson, 1998, str. 403). Šele čas pa bo prinesel odgovor na to, ali se bodo lahko južnoafriški učitelji lahko povsem soočili z novo paradigmo preverjanja in ocenjevanja.

## 4. Empirična raziskovalna osvetlitev problema

### 4.1. Problem in cilj raziskovanja

Problem je omejen le na uporabo portfolia na razredni stopnji osnovnih šol. Razčlenjen je na naslednje delne probleme: poznavanje in sprejemanje portfolia, načrtovanje, izvajanje, uporabo in vrednotenje portfolia, kriterije za izbor dosežkov vloženi v portfolio, prednosti, ki jih učitelji vidijo pri uvajanju portfolia in težave, s katerimi se soočajo.

Z empiričnim raziskovanjem želim ugotoviti in prikazati, v kolikšni meri in na kakšen način se je uveljavil portfolio v našem šolskem prostoru na razredni stopnji.

#### 4.2. Hipoteze

Domnevam, da večina učiteljev pozna portfolio, vendar bolj pod imenom "mapa učenčevih dosežkov". Uporabljajo ga predvsem v prvih dveh razredih, skupaj z opisnim ocenjevanjem, in sicer kot zbirko izdelkov, ki jo oblikujejo učenci skupaj z učiteljem. Predvidevam tudi, da učitelji nimajo izdelanih posebnih kriterijev za izbor izdelkov, da pa novost sprejemajo kot pomoč pri opisnem ocenjevanju. Pri načrtovanju in oblikovanju najbrž sodelujejo predvsem učitelji in učenci. Kar se tiče stopenj refleksije predvidevam, da učitelji učence spodbujajo predvsem k samovrednotenju in samoocenjevanju, manj pa k samorefleksiji in postavljanju novih ciljev.

#### 4.3. Metode, tehnike in instrumenti raziskovanja

Za raziskavo sem uporabila kvalitativno metodo raziskovanja, in sicer interpretativno raziskavo. Za zbiranje podatkov sem izdelala anketni vprašalnik odprtega tipa za učitelje. Vprašanja so namenjena poznavanju, načrtovanju, izvajanju, uporabi in vrednotenju portfolia, prednostim, ki jih vidijo in težavam, s katerimi se pri tem soočajo.

#### 4.4. Vzorec

Osnovno populacijo za to raziskavo sestavljajo učiteljice na razredni stopnji, predvsem učiteljice 1. in 2. razreda, v Mislinjski, Mežiški in Dravski dolini. Razdelila sem 29 anketnih vprašalnikov, nanje je odgovorilo 14 učiteljic, kar znaša 48 % vseh anketiranih. Anketiranje ni bilo vodeno, izvedeno pa je bilo junija leta 2000.

### 5. Rezultati in interpretacija

#### 5.1. Poznavanje in uporaba portfolia

Ugotovila sem, da večina učiteljic pozna portfolio, vendar ne pod tem terminom, saj same uporabljajo izraz mapa učenčevih dosežkov. Vse učiteljice, ki so izpolnile anketo, pri svojem delu uporabljajo mapo učenčevih dosežkov, saj jim je ta v veliko pomoč pri opisnem ocenjevanju. Nekatere izmed teh učiteljic, menijo,

da ta oblika njihove mape ni pravi portfolio, v smislu preverjanja in ocenjevanja, čeprav ga pri oblikovanju opisne ocene uporabljajo.

#### 5.2. Portfolio kot zbirka učenčevih dosežkov ali kot oblika preverjanja in ocenjevanja

Rezultati kažejo, da vse učiteljice portfolio uporabljajo, delno tudi kot obliko preverjanja in ocenjevanja, saj si z dosežki, ki jih v portfolio vlagajo, pomagajo pri oblikovanju vmesne in končne opisne ocene. V mapi je zbrana večina učenčevih izdelkov od preizkusov, spisov, narekov, likovnih izdelkov. Z njo lažje načrtujejo individualni napredek učencev in cilje za nadaljnje učenje, služi jim kot povratna informacija za starše, učence in učitelje. Glede na to, da izdelkov ne izbirajo po določenih kriterijih, ki jih pred izborom predstavijo učencem, da izdelke izbirajo samo učitelji, ne pa tudi učenci, da v njih ni zapisov samorefleksije in da v glavnem starši še vedno nimajo možnosti zapisati svojega mnenja o določenem izdelku, pa lahko sklepamo, da bi za povsem korektno uporabo portfolia kot oblike preverjanja in ocenjevanja in ne le kot zbirke učenčevih dosežkov, učiteljice potrebovale še dodatno izobraževanje. Iz odgovorov je razvidno, da nekatere portfolio zamenjujejo z beležko, v katero zapisujejo rezultate posameznih preverjanj znanja. Učiteljice so seznanjene z novo obliko avtentičnega preverjanja in ocenjevanja, vidijo prednosti, ki jih prinaša portfolio, kar nekaj pa se jih želi še dodatno izpopolnjevati v zvezi s tem.

#### 5.3. Namen uporabe portfolia

Vse učiteljice v 1. in 2. razredu so se odločile uporabljati portfolio z določenim namenom in zaradi lažjega oblikovanja vmesne in končne opisne ocene, boljšega poznavanja učencev/posameznikov kot celote, bolj razvidnega napredka posameznika, dosežkov, ki so zbrani na enem mestu, možnosti večkratnega listanja, večje preglednosti in hitrejšega zapisovanja ter kot pomoč pri razgovorih s starši.

#### 5.4. Vsebina portfolia

Zanimalo me je tudi, kaj vse vsebuje portfolio. Večina map vsebuje: pisna preverjanja znanja, preizkuse, nareke, izdelke za utrjevanje znanja, opise, odgovore na vprašanja, zgodbe, raziskovalne naloge, izvirne spise, druge zanimive izdelke (pesmice) in likovne izdelke.

Tri izmed učiteljic omenjajo dve mapi: mapo za vse izdelke, ki jih natančno preverjajo in ocenjujejo (vsebuje: preizkuse, nareke, prepise, opise, odgovore na vprašanja ipd.) in mapo, ki jo učenci ob koncu šolskega leta nesejo domov (vsebuje: križanke, likovne izdelke, rebuse ipd.).



### 5.5. Kriteriji za izbiro izdelkov, ki jih vsebuje portfolio

Že na začetku sem omenila, da pri izbiri izdelkov, ki jih vlagajo v portfolio, učiteljice ne uporabljajo posebnih kriterijev. Kljub temu učiteljice na vprašanje o kriterijih odgovarjajo, da za oblikovanje portfolia uporabljajo naslednje kriterije: učinkovitost, uporabnost, izvirnost, samostojnost, pomen za opisno oceno, kriterije znanja in kriterije, ki jih določi učiteljica skupaj z učenci.

### 5.6. Načrtovanje in uporaba portfolia

Ugotavljam, da večina učiteljic načrtuje portfolio le na začetku šolskega leta, 4 izmed njih ga uporabljajo že nekaj let (pribl. 10) in so si pri tem ustvarile določen sistem. Na dveh šolah portfolio načrtujejo znotraj aktiva. 5 učiteljic portfolio načrtuje na začetku šolskega leta, vendar vsako leto drugače, pri tem ga prilagajajo tudi glede na število učencev in njihovo sestavo. 2 učiteljici načrtujeta portfolio na začetku šolskega leta in pri tem upoštevata učni načrt, tako da se načrt za portfolio spremeni s spremembo učnega načrta. Le 3 učiteljice načrtujejo portfolio med šolskim letom. Pri tem ga uporabljajo v naslednje namene:

- na začetku šolskega leta za ugotavljanje predznanja in nadgrajevanje snovi,
- med letom za komentarje ob določeni snovi ter za evidenco o napredku učenca, ki je na voljo učitelju, učencu in njegovim staršem,
- na koncu šolskega leta kot pomoč pri oblikovanju opisne ocene ter kot rezultat, ki ga je posamezni učenec v določenem obdobju dosegel.

Vse učiteljice uporabljajo portfolio tudi na govornih urah, kjer z njegovo pomočjo prikažejo učencevo znanje, njegov napredek, pomanjkljivosti, ki jih mora še odpraviti, pa tudi njegove močne točke, ki bi jih bilo vredno razvijati še naprej.

### 5.7. Načini sodelovanja pri oblikovanju portfolia

Pri oblikovanju portfolia sodelujejo predvsem učiteljice in njihovi učenci. Nobena izmed učiteljic ne omenja, da bi pri oblikovanju sodelovali tudi starši. 8 učiteljic se z učenci pogovori, kako bo mapa izgledala in kaj bo vsebovala. Največkrat je učitelj tisti, ki da zamisel, učenci pa nato izdelajo le ovitek, samostojno ali ob pomoči. 4 učiteljice menijo, da je vloga učencev predvsem pisanje in vrednotenje preizkusov, vloga učiteljice pa, da izdelke zbira, razvršča in shranjuje. Le peščica učiteljic (2) te mape oblikuje sama. 5 učiteljic omenja, da pri oblikovanju sodelujejo tudi z ostalimi sodelavkami v razrednem aktivu, od teh 1 pravi, da jih med seboj primerjajo tudi na študijskih skupinah.

### 5.8. Načini spodbujanja refleksije

#### Samorefleksija

Nobena izmed učiteljic v anketi ne omenja možnosti samorefleksije učencev. Vprašanje je, ali učiteljice res ne omogočajo učencem, da izražajo svoja čustva, občutke in razmišljanja v zvezi z učenjem. Morda se niti ne zavedajo pomembnosti samorefleksije, morda nimajo izkušenj s tem, morda o tem niti ne razmišljajo ali pa o tem ne vedo dosti, da bi zapisale kaj več.

#### Samoocenjevanje

Glede na to, da so anketo izpolnjevale učiteljice, ki opisno ocenjujejo, tu ne gre za vprašanja učencev, za koliko sem znal, temveč, kje se razvijam, kje mi še vedno ni jasno, kaj postaja zame lažje in kako se najbolje učim. Učiteljice naštevajo različne načine, s katerimi spodbujajo samoocenjevanje: ustno ocenjevanje izdelkov, primerjava izdelka z izdelki ostalih sošolcev, iskanje pozitivnih in negativnih točk znanja, samostojno pregledovanje rešitev, primerjava lastnih dosežkov s kriteriji ocenjevanja, navajanje na kritično ocenjevanje svojih izdelkov ter izmenjava mnenj z drugimi.

Žal le 4 učiteljice omenjajo, da so za samoocenjevanje potrebni jasno izraženi kriteriji, ki jih je treba predstaviti tudi učencem. Prepričana sem, da se tega zavedajo tudi ostale učiteljice, vendar tega v anketi niso omenile. Ena izmed učiteljic je prikazala obliko spodbujanja k samoocenjevanju na konkreten način. Pravi, da ponudi učencem večkrat možnost, da pod svoj izdelek zapišejo svoje mnenje. Pri tem jim delno zapiše poved, ki jo morajo učenci dopolniti, npr. Uspešno sem rešil..., Pri delu sem bil..., Vaditi še moram..., Z delom sem...

#### Samovrednotenje

Tu lahko gre za samovrednotenje med letom ali pa za vrednotenje ob koncu konferenčnega obdobja oz. ob koncu šolskega leta. Večina učiteljic se je bolj usmerila na samovrednotenje posameznih izdelkov med letom, manj pa na samovrednotenje ob koncu. Zato pri tem opisujejo naslednje načine, s katerimi spodbujajo učence k samovrednotenju: izmenjava mnenj o določenem izdelku z učiteljem ali sošolci, pozitivno ovrednoten izdelek predstavi ostalim (sošolcem, staršem, učitelju), ob slabo ovrednotenem izdelku zna poiskati pomoč, svoje končne izdelke primerja z drugimi ter ugotavlja, na katerem področju se je izkazal.

O načinih vrednotenja ob koncu konference ali šolskega leta učiteljice ne govorijo, kar je najbrž posledica oblike portfolia (zbirka dosežkov). Le-ta je ob koncu konferenčnega obdobja namenjen predvsem učitelju, manj pa učencu, saj učitelj z njegovo pomočjo zapiše opisno oceno in jo podpre s konkretnimi izdelki učenca takrat, ko jo utemeljuje staršem.

### 5.9. Vloga učitelja

Kakšna pa je vloga učitelja, ki uporablja portfolio? Vsaka učiteljica drugače vidi svojo vlogo in le ena izmed njih vidi in se hkrati sprašuje, ali ni učitelj v tem primeru predvsem organizator. Večina učiteljic na to vprašanje ni odgovorila dosledno, saj opisujejo predvsem, kaj jim portfolio omogoča: sistematičen pregled nad učenčevimi dosežki, hitro dosegljive podatke, lažje vodenje evidence, večji pregled nad delom ter uspešnostjo učencev in uspešnostjo svojega dela ter boljši vpogled v učenčev napredek. Ostale učiteljice vidijo vlogo učitelja kot: kritičnega opazovalca, natančnega spremljevalca in sodelujočega, ki svoje učence preverja skozi njih same, z njihovo pomočjo in ne le sam.

### 5.10. Težave, s katerimi se učitelji soočajo pri uporabi portfolia

Veliko časa porabijo za priprave, obstaja nered v mapah, v katere učenci sami vlagajo svoje izdelke, prostorska stiska, zaradi shranjevanja različnih izdelkov (mape, škatle...), neustreznost mape za shranjevanje izdelkov likovne in tehnične vzgoje ter raznih matematičnih sestavljanj, domin..., pomanjkanje znanja, objektivnost ocenjevanja, zaradi nošenja izdelkov domov, se marsikateri izdelek izgubi, papirna vojna, pomanjkanje časa za listanje po mapi in samovrednotenje učencev ter vprašanje, kako doseči sistematičnost – preglednost.

## 6. Zaključek

Portfolio je zbirka učenčevih dosežkov, ki je podkrepljena z refleksijami učencev in načrtom za njegov nadaljnji razvoj. V številnih državnih šolah po Evropi in v ZDA ga uporabljajo že več kot desetletje, predvsem kot dopolnilo k bolj standardiziranim oblikam preverjanja in ocenjevanja. Hkrati z uporabo portfolia se spremeni vloga učenca in učitelja, saj postane učenec aktivni člen v procesu preverjanja in ocenjevanja, učitelj pa organizator različnih učnih situacij, ki portfolio omogočajo in ga dopolnjujejo. Spremembe ob uporabi portfolia se kažejo tudi v načinu učenja in poučevanja, poveča se notranja motivacija učencev, učenci postanejo odgovorni za svoje učenje, samokritični, bolj avtonomni ter spretnejši v komunikaciji z učiteljem, sošolci in starši. Pomembno vlogo pri tem imajo starši, ki sodelujejo in do neke mere vplivajo na proces preverjanja in ocenjevanja. V končni fazi vse skupaj prispeva k temu, da so učenci usposobljeni in pripravljeni za vseživljenjsko učenje. Empirična raziskava je pokazala, da učiteljice na razredni stopnji dobro sprejemajo portfolio in ga uporabljajo predvsem kot pripomoček pri opisnem ocenjevanju, saj jim omogoča boljši vpogled v učenčev napredek, individualizacijo, načrtovanje poučevanja ter razumevanje učenčevega načina razmišljanja in učenja. Upala sem, da bo katera izmed učiteljic na kratko opisala tudi, kako na tem

področju gradijo besedni zaklad, ki je za katerokoli stopnjo refleksije potreben za uspešno komunikacijo. Pri uporabi portfolia se tudi naše učiteljice soočajo s podobnimi problemi kot v tujini, od pomanjkanja časa do prostorske stiske in pomanjkanja znanja. Morda bi kazalo razmišljati tudi o uporabi portfolia v višjih razredih, kjer ne gre za opisno, temveč za sumativno ocenjevanje in kjer je po mojem mnenju tudi drugih avtentičnih oblik preverjanja in ocenjevanja dosti manj.

## LITERATURA

1. Anderson, J., Bachor, D.: A Canadian Perspective on Portfolio Use in Student Assessment, *Assessment in Education*, 5. letnik, št. 3, 1998, str. 353-379.
2. Davies, A. et al.: *Together Is Better*, Collaborative Assessment, Evaluation & Reporting, Peguis Publishers, Winnipeg, Canada, 1992.
3. Hytonen, J., Razdevšek Pučko, C., Smyth, G.: *Izobraževanje učiteljev za prenovljeno šolo*, Pedagoška fakulteta Ljubljana, Prispevki o portfoliu, 1999, str. 97-131.
4. Johnson, D.: *Teacher Assessment and Literacy Profiles of Primary School Children in South Africa*, *Assessment in Education*, 5. letnik, št. 3, 1998, str. 381-412.
5. Koretz, D.: *Large-scale Portfolio Assessment in the US*, *Assessment in Education*, 5. letnik, št. 3, 1998, str. 309-334.
6. Razdevšek Pučko, C.: *Drugačne oblike preverjanja in ocenjevanja znanja*, *Sodobna pedagogika*, 47. letnik, št. 9-10, 1996, str. 411-419.
7. Razdevšek Pučko, C.: *Mapa učenčevih izdelkov kot oblika spremljanja pri opisnem ocenjevanju*, *Pedagoška obzorja*, št. 5-6, 1996, str. 193-204.
8. Razdevšek Pučko, C.: *Nova doktrina preverjanja in ocenjevanja kot odgovor na spremembe v šoli*, *Sodobna pedagogika*, 45. letnik, št. 3-4, 1994, str. 132-139.
9. Razdevšek Pučko, C.: *Samooценjevanje – sestavina nove doktrine ocenjevanja*, *Pedagoška obzorja*, št. 1-2, 1998, str. 3-15.
10. Sentončnik, S.: *Portfolio, instrument za procesno vrednotenje učenčevega in učiteljevega dela*, *Vzgoja in izobraževanje*, letnik XXX, št. 3, 1999, str. 15-22.
11. Shaklee, D. et al.: *Designing and Using Portfolios*, Allyn & Bacon, Boston, ZDA, 1997.
12. Stecher, B.: *The local Benefits and Burdens of Large-scale Portfolio Assessment*, *Assessment in Education*, 5. letnik, št. 3, 1998, str. 335-353.

## Samoocenjevanje

Izvirni znanstveni članek

UDK 371.26:373.32

**DESKRIPTORJI:** samovrednotenje, samoocenjevanje, refleksija, metakognitivni procesi

**POVZETEK** – Nove načine preverjanja in ocenjevanja pogosto spremlja tudi samoocenjevanje, kjer učence spodbujamo k spoznavanju lastnih kognitivnih procesov. Učenec ni pozoren le na končne rezultate, temveč tudi na to, kako se je učil – na sam proces. Raziskava je pokazala, da se učenci samoocenjevanja v vlogi formativnega preverjanja dokaj hitro navadijo. Zelo so kritični in osredotočeni predvsem na pomanjkljivosti pri svojem delu, medtem ko se jim zdijo pomembnejši lastni dosežki. Ugotavljamo, da lahko že večina prvošolcev kritično ocenjuje.

Original scientific paper

UDC 371.26:373.32

**DESCRIPTORS:** self-evaluation, self-assessment, reflection, meta-cognitive processes

**ABSTRACT** – New evaluation and assessment approaches are frequently accompanied by self-evaluation, where students are encouraged to become aware of their cognitive processes. The students do not only focus on their end results but also on how they actually learned – on the process itself. The research showed that students quite rapidly become used to self-assessment as formative evaluation. They are very critical and focus predominantly on the deficiencies in their work and are mostly concerned with their own achievements. We have established that the majority of first-graders are capable of critical assessment.

### 1. Uvod

Vprašanje preverjanja in ocenjevanja znanja v vzgojno-izobraževalnih ustanovah je nenehno živo, kar pomeni, da problemi na tem področju še niso zadovoljivo rešeni. Ko učenci preidejo z opisnega na številčno ocenjevanje, se pojavi kopica vprašanj. Kaj učencu pomeni dobljena številčna ocena? Jo razume?...

Tako se je skupaj z novimi načini ocenjevanja pojavilo tudi samoocenjevanje, ki učence navaja na samorefleksijo, kar jim omogoča, da dobijo vpogled v svoj proces učenja. Bolje se zavedajo, katera so njihova močna področja, kje imajo še težave, zakaj se le-te pojavljajo in kako bi jih lahko odpravili. Tako prevzamejo za svoje delo tudi večjo odgovornost in z učitelji nato lažje skupaj načrtujejo nadaljnje delo.

### 2. Sodelovanje učencev v procesu preverjanja in ocenjevanja

Za vzpostavitev prijetnega ter učinkovitega sodelovanja učitelja z učenci v vzgojno-izobraževalnem procesu, je potrebna primerna, odkrita komunikacija. Vsi

imajo pravico govoriti, se med seboj poslušajo in upoštevajo potrebe drugega. Učenci imajo sicer več svobode, vendar tudi več odgovornosti. Učitelj daje natančna sporočila, določi meje, v katerih se odločajo učenci sami in kasneje te meje širi. Vsi so lahko uspešni, zato to spodbuja delovanje učencev. Učitelj jih spodbuja, poslušaja, usmerja, informira, pohvali in sprejema. Pozoren je na pozitivno. Učenčeva izbira je odraz njegove notranje odločitve in posledice nosi učenec sam. Nagrade niso zunanje, temveč notranje (več odgovornosti, prostega časa, svobode).

Zaradi težnje po drugačnem načinu ocenjevanja je pomembna večja vključenost učencev v vzgojno-izobraževalni proces, torej tudi v proces ocenjevanja. Tako je večja njihova odgovornost in učenje poteka brez nenehne kontrole in prisile, kar pomeni večjo motivacijo. Učenci so vključeni v vse etape, od načrtovanja, organizacije, izvedbe, do evalvacije. Učiteljevo delo pa je usmerjeno k strukturiranju učnega okolja, kjer učence vodi in podpira pri učenju ter jim pomaga pri razvijanju spretnosti za samoocenjevanje.

Učitelj učence spodbuja k refleksiji njihovega učenja ter k aktivnemu in zavestnemu usmerjanju lastnih kognitivnih procesov k pričakovanim dosežkom. S tem se poveča aktivnost učencev v procesu učenja – glavni cilj postane učenje samo in ne merjenje rezultatov.

M. Henning Stoutova (1994, cit. jo R. Pučkova, 1997, str. 137) ob tem poudarja tudi izhodišče, da nobeno vrednotenje ne more biti adekvatno, če tisti, ki ga vrednotimo (učenec) in ostali primarno zainteresirani (starši in učitelji) nimajo možnosti sodelovanja in vplivanja.

### 3. Samovrednotenje – pot do samoocenjevanja

Če si pogledamo definicije različnih avtorjev, lahko ugotovimo, da je samovrednotenje vrednostno opredeljevanje samega sebe, dajanje pozitivnih in negativnih predznakov sebi kot osebi v celoti, lahko pa gre le za vrednotenje posameznih segmentov lastne notranjosti. Specialno samovrednotenje je vrednotenje lastne storilnosti, lastne učne uspešnosti ter učne uspešnosti na posameznih področjih, na primer sposobnost za matematiko, telesne aktivnosti, pisanje spisov, sposobnost komunikacije itd. Vedno pa samovrednotenje poteka na podlagi nekih notranjih kriterijev, kjer učenec sam določa bistvene elemente dosežka ali izdelka, ki jih kritično ovrednoti, identificira močne in šibke točke (tudi v primerjavi s pričakovanji in prizadevanji) ter načrtuje nadaljnje potrebne aktivnosti za izboljšanje rezultatov. Claxton pravi, da je samovrednotenje izrazito intuitiven proces (Pučko, 1999).

Klenowski (1995) poudarja, da pride do samovrednotenja le preko zaupanja v učence in v njihovo sposobnost, da analizirajo in ocenijo svoje delo. Sprva je seveda težko premostiti določene ovire, kajti učenci so vajeni kontrole učitelja in težko prevzamejo odgovornost za vrednotenje svojih dosežkov ter svojega napredovanja.

Vendar pa je ugotovil, da samovrednotenje pri učencih sproži tudi *metakognitivne procese*, kajti učenci ne razmišljajo le o tem, kaj so se naučili, temveč razmišljajo tudi o učinkovitosti svojih učnih strategij. Zato je pomembno, da jih spodbujamo k spoznavanju lastnih kognitivnih procesov. Učenci tako razmišljajo in opišejo svoja prizadevanja, postopke in dosežke. Pozorni pa niso le na končne rezultate, temveč tudi na to, kako so se učili, kako so opazovali, kako sklepali... in kateri pristopi so se izkazali kot najprimernejši ter obratno.

Med pozitivnimi ugotovitvami omenja tudi povečano sposobnost učencev za *refleksijo*. Bolje znajo oceniti svoje postopke in bolj se zavedajo, kdaj potrebujejo učiteljevo pomoč. Samovrednotenje učencev, ki poteka v dialogu z učiteljem, le-temu odpira vrata v učenčevo sprejemanje, razmišljanje in razumevanje ter učitelju omogoča spoznavanje učenčevih spoznavnih procesov. Pomembno pri tem pa je, da je tudi učitelj sposoben refleksije lastnih spoznavnih procesov (Pučko, 1997).

Spodbujanje učencev k refleksiji pomeni spodbujanje razmišljanja o tem: kaj in kako delajo, kaj so naredili, kako so se ob tem počutili ter o primerjavi tega, kar so nameravali narediti in kako v skladu s tem ocenjujejo svoje dosežke.

Učenci na tak način spoznavajo razliko med procesom in dosežkom, spoznavajo svoje pristope, svoja močna in šibka področja. Ob tem je pomembno tudi, da učenci osvojijo besednjak, s katerim bodo lahko izrazili svoja razmišljanja, opisovali svoje pristope, proces, rezultate in napredek (Pučko, 1997).

#### 4. Samoocenjevanje

Pojem samoocenjevanja je ožji v primerjavi s pojmom samovrednotenja. Pri samoocenjevanju gre za samostojno presojanje dosežkov glede na znane (zunanje) kriterije. To pomeni, da učenec po učiteljevih navodilih ali vzorcih preveri in oceni svoj izdelek. V obeh primerih pa gre za dialog z učiteljem, ki učencu pomaga načrtovati strategije za nadaljnje delo in postavljanje ciljev, ki naj bi jih učenec dosegel (Pučko, 1999).

##### 4.1. Kako pomagamo učencem pri samoocenjevanju

Da lahko učence uspešno usposobimo za samoocenjevanje, morajo biti seveda izpolnjeni določeni pogoji. Delo mora potekati v prijetni razredni klimi, vedeti morajo, kaj od njih pričakujemo oziroma kriteriji morajo biti jasno opredeljeni in njim razumljivi. Učitelj mora poznati in obvladati primerne postopke za spodbujanje učencev k refleksiji. Učenci se morajo naučiti vrednotiti svoje dosežke, svoje delo in napor, hkrati pa tudi vrednotiti delo drugih. Imeti morajo priložnost zabeležiti svoja razmišljanja o tem, kaj zmorejo in s tem primerjati svoje trenutne dosežke.

Učenec bo ob koncu neke opravljene naloge veliko lažje izrazil samooceno, če ga pri tem z določenimi vprašanji spodbujamo k lastni refleksiji. Na primer (Pučko, 1998):

- Ali sem zadovoljen s svojim delom in dosežkom?
- Kaj mi ni šlo najbolje?
- Kje imam še težave?
- Kje sem se najbolj potrudil?
- Kje bi bil lahko še boljši?

Seveda je pomembno, da učenci ob teh vprašanjih v miru dobro razmislijo, preden nanje odgovorijo. Vsekakor pa bodo imeli sprva ob tem težave, ker še nimajo usvojenega ustreznega besednjaka, s katerim bi lažje izrazili svoja razmišljanja. Vendar jim ob tem lahko pomagamo na različne načine: pogosto jih spodbujamo h glasnem razmišljanju in čim bolj pogosto naj posamezno ali skupinsko poročajo o svojih pristopih in rezultatih (lahko tudi pisno).

##### 4.2. Kako lahko samoocenjevanje vpletemo v vzgojno-izobraževalni proces

Samoocenjevanje lahko vpletemo v vzgojno-izobraževalni proces v fazi:

- načrtovanja in priprave pouka,
- izvajanja pouka,
- evalvacije.

Največjo vlogo ima med procesom izvajanja, učenja – kot formativno ocenjevanje. V tej fazi je zelo pomembna povratna informacija, ker pomaga odpraviti določene pomanjkljivosti in tako vpliva na izboljšanje. In če je učenec sam tisti, ki vzpostavi refleksijo do svojih pristopov in dosežkov, je možnost za izboljšanje toliko večja. Prav v tem pa je prednost formativnega ocenjevanja pred sumativnim, kajti če povratna informacija sledi takrat, ko je proces učenja že končan, ni mogoče ničesar več popraviti (Barnes, 1999).

Obstaja vrsta načinov, kako učence spodbujati k refleksiji oziroma samoocenjevanju (Pučko, 1998; Bezjak, 1999; Barnes, 1999):

##### Strip

V oblaček skice učenca oz. učenke le-ta napiše sestavek o svojem delu.

##### Nedokončane povedi

Danes je bilo najtežje...

Še nikoli prej nisem delal/-a...

Danes bom doma najprej povedal/-a, da sem...

Najbolj sem užival, ko sem...

**Miselni vzorec**

Ključne besede so povedi, ki se nanašajo na učenčevo delo.

**Individualna refleksija**

Učenec v pogovoru učitelju razloži svoje pristope, težave, ki jih je opazil ter poskuša najti pot k izboljšanju rezultatov.

Refleksijo lahko izrazi tudi pisno. Zanimiva je refleksija ob koncu dneva, ko učenec napiše npr. tri stvari, ki si jih je tisti dan najbolj zapomnil.

**Refleksija v parih**

Učenci drug drugemu poročajo o tem, kaj so delali, kaj jim je bilo všeč, kaj se jim je zdelo težko itd.

**Primerjalno komentiranje lastnih izdelkov**

Učenec primerja svoj slabši izdelek z boljšim in ugotovi, v čem je drugi boljši, katere napake je odpravil, kako jih je odpravil... itd.

**“Klic na pomoč”**

Učenci na listke napišejo, kje potrebujejo pomoč in jih obesijo na oglasno desko. Ta način vzpodbudi tudi plašnejše učence in učitelj jim tako čim prej priskoči na pomoč. Listki so vnaprej pripravljene in učencem vedno na razpolago. Lahko jih pišejo ob učiteljevi vzpodbudi (npr. dvakrat na teden) in (ali) ko učenec začuti težavo.

**Izražanje refleksije po reševanju neke naloge**

Učitelj lahko k refleksiji usmeri učence takoj po reševanju učnega lista, in sicer:

- učenec pobarva simbol (☞, ☹, ☺), ki mu glede na rešen učni list najbolj ustreza in svojo izbiro razloži; seveda pa morajo prej vedeti, kaj posamezen simbol pomeni (☹ – lahko pomeni naloga me je zabavala, s svojim znanjem sem zadovoljen...);
- namesto simbolov lahko za zaključek učnega lista oblikujemo kar vprašanja, na katera učenci pisno odgovorijo:

Slika 2: Izražanje refleksije po reševanju neke naloge

Ali sem zadovoljen/zadovoljna s svojim delom?	Kaj mi je šlo najbolje?
Kje imam še težave?	Kako jih bom odpravil(-a)?

- analitično vrednotenje – učenec analizira, kako je/ni prišel do rešitve, tako da s križcem označi mesto v tabeli, ki ponazarja, do kod je pri posamezni stopnji reševanja naloge prišel; svoj grafični prikaz nato predstavi učitelju, ki ga nato z dodatnimi vprašanji usmeri v argumentiranje razmišljanja o nalogi in mu pomaga pri iskanju možnosti za izboljšanje:

Slika 3: Izražanje refleksije po reševanju neke naloge

Naloga	Potreboval/-a sem pomoč.	Nisem potreboval/-a pomoči.	Pomagal/-a sem drugim.
Navodila naloge sem razumel/-a.			
Vedel/-a sem, kako bom nalogo rešil/-a.			
Nalogo sem uspešno rešil/-a.			

**Skupno ocenjevanje izdelkov**

Učenci npr. ob likovnem izdelku jasno povedo, kaj je in kaj ni dobro narejeno (za svoj izdelek in izdelke ostalih učencev). Učitelj naj učence usmerja z dodatnimi vprašanji. Če je učencu nek izdelek všeč, naj podrobneje razloži, zakaj mu je všeč ali obratno. Šele na koncu jih vprašajmo, kako bi ta izdelek ocenili.

**Portfolio**

Ob izboru tedenskih dosežkov učenci razložijo, zakaj so se odločili za določene izdelke, ali so z njimi zadovoljni, kje se bodo morali še bolj potruditi... in tako tudi na ta način razmišljajo o procesu svojega učenja ter bogatijo besedni zaklad, ki jim pomaga pri izražanju refleksije in samoocenjevanju.

**4.3. Primer samoocenjevanja na razredni stopnji****Cilj raziskave**

Glede na teoretična izhodišča in predmet raziskave smo želeli ugotoviti:

- Kako so učenci sedaj zmožni izraziti samooceno – kje se pojavljajo težave in zakaj?
- Kakšne so razlike med razredi oziroma med učenci različne starosti?
- Kako razmišljajo učenci o svojem znanju – ali z vidika pomanjkljivosti ali z vidika dosežka?

### Potek raziskovanja

V raziskavi smo sodelovale učiteljice od 1. do 5. razreda, torej pet učiteljic. Vse učiteljice so bile seznanjene z načinom izražanja samoocen učencev v fazi evalvacije celoletnega znanja: od priprave učencev na samoocenjevanje do izvajanja samoocenjevanja s pomočjo obrazcev. Cilj je bil tudi proces samoocenjevanja. Ob koncu je vsaka učiteljica prispevala 6 izpolnjenih obrazcev svojih učencev in sicer od učno najuspešnejših do učno manj uspešnih učencev. Na osnovi teh obrazcev (30) je bila nato opravljena analiza. Učenci 3. razreda, ki jih poučujem, so bili še podrobneje zajeti v raziskavo. Deležni so bili še nekaj sprotnih (formativnih) oblik samoocenjevanja.

Na osnovi teoretične analize raziskovalnega problema, sta bili v empiričnem delu uporabljeni naslednji tehniki: intervju in analiza obrazcev samoocenjevanja.

Vzorec raziskovanja: dečki in deklice od 1. do 5. razreda in sicer: 6 učencev v 1. razredu (3 dečki in 3 deklice), 6 učencev v 2. razredu (3 dečki in 3 deklice), 6 učencev v 3. razredu (3 dečki in 3 deklice), 6 učencev v 4. razredu (3 dečki in 3 deklice) in 21 učencev v 5. razredu (12 dečkov in 9 deklic). Skupaj 45 učencev.

Prikaz podatkov: Vsi dobljeni rezultati so prikazani kvalitativno.

#### 4.4. Samoocenjevanje v vlogi formativnega preverjanja

Z učenci tretjega razreda smo se v zadnjih dveh mesecih večkrat ob utrjevanju učne snovi posvetili tudi samoocenjevanju. Po samostojnem reševanju nalog smo skupaj preverili pravilnost rešitev, nato pa so učenci ob usmerjevalnih vprašanih razmišljali o tem, kaj jim je šlo najbolje, kje imajo še težave in kako bi jih najučinkoviteje odpravili (slika).

Slika 4: Samoocenjevanje v vlogi formativnega preverjanja

Ali sem zadovoljen/zadovoljna s svojim delom?	Kaj mi je šlo najbolje?
Kje imam še težave?	Kako jih bom odpravil(-a)?

Sprva so zelo težko opredelili, kaj znajo najbolje. Če je bil učni list v celoti rešen pravilno, je za njih pomenilo, da enostavno vse zelo dobro razumejo in nikjer nimajo težav. Usmerjeni so bili torej le v končne rezultate in šele s ponovnimi vzpodbudami, naj razmislijo, kako in koliko so se pravzaprav morali potruditi pri posameznih nalogah, da so prišli do pravilnega rezultata, so začeli razmišljati tudi o samem

procesu. Tedaj so se veliko lažje odločili, kaj zares razumejo in v katerih segmentih učne snovi so bili bolj negotovi in jim bodo v naslednjih vajah namenili več pozornosti.

Manj težav so imeli ostali učenci, ki so oblikovali svojo oceno zelo hitro, kar na podlagi pravilnih in nepravilnih rezultatov pregledanega učnega lista. Zelo težko pa jih je bilo prepričati v globlje razmišljanje, kako so pravzaprav sploh prihajali do rezultatov in kje so se bolj "lovili" kot drugod, ne glede na pravilnost rešitev.

Omenjeni problem smo odpravili v naslednjih urah tako, da so se učenci ocenili še pred pregledovanjem učnih listov. Ker rešitev še niso poznali, so bili prisiljeni razmišljati o tem, katere naloge so bolj s težavo reševali kot druge in zakaj ter v pravilnost katerih rešitev so najtrdneje prepričani. Razmišljanje je bilo seveda usmerjeno tudi v obratno smer: kje so čutili ob reševanju največ težav in zakaj. Zanimiva je bila končna ugotovitev, da so se ocene izredno skladale z realnimi rešitvami. In to je bila še dodatna potrditev in vodilo, kaj morajo učenci v nadaljnje še utrjevati. Pripomoglo pa je tudi k večji ozaveščenosti učencev o tem, kakšno je njihovo znanje, in k razmišljanju, kaj bodo storili, da ga še izboljšajo.

Učenci so se na tak način dela, ki je bil predvsem pri slovenskem jeziku in matematiki pogostokrat vključen v pouk, hitro navadili. Nekateri so se ob tem začeli prav zabavati, se igrati učitelje in so se na koncu še številčno ocenili ali si napisali kak komentar, npr. Priden. ali Uči se!

Ob podrobnejšem pregledu njihovih samoocen je bila zelo očitna razlika med rubrikama, kaj jim je šlo najbolje in kje imajo še težave. Skoraj vsi učenci so veliko več besed namenili svojim težavam in v večini zelo podrobno napisali, kje se pojavljajo. Npr.:

*Najtežje mi je šlo določanje spola in števila pri pridevniku in dodajanje pridevnika samostalnikom.*

*Težko mi je bilo izpisovati glagole.*

*Najslabše znam določati glagole.*

*Najslabše znam pretvarjati povedi v drugo osebo.*

*Najslabše določam osebo pri glagolu.*

*Pozabljam pisati vejice.*

*Težave imam pri časih in veliki začetnici.*

Pri opisovanju tistih delov snovi, ki jih po svojem mnenju dobro obvladajo, pa so bili navadno mnogo manj specifični. Npr.:

*Dobro znam samostalnik in pridevnik.*

*Znam vse v zvezi z glagolom.*

Ob vprašanju, če so zadovoljni s svojim delom, pa so bili vedno zelo kritični. Mnogi, ki so imeli napačno le eno nalogo, so jasno zapisali, da niso zadovoljni s takratnim delom. Zato so v zadnje okence zelo radi na veliko napisali:

*Še se uči.*

*Doma bom še vadil.*

Na kakšen način se bodo doma učili, pa so se pisno težje izrazili. Zato smo se o tem pogovarjali le ustno in skupaj predlagali postopke, ki jih uporabljamo v šoli ali doma in so za mnoge najučinkovitejši.

Vendar pa so v zadnje okence pogosto tudi učenci, ki so se počutili po utrjevanju učne snovi uspešni, zapisali:

*Vse znam zelo dobro, zato nimam kaj odpraviti.*

Zato bomo v nadaljnje zadnje okence raje posvetili vprašanju Kako bi svoje "znanje" še izboljšal/-a? Tako bodo tudi uspešni učenci prišli do ugotovitve, da njihovo znanje ni nikoli dokončno in da ga vedno lahko še izboljšajo.

#### 4.5. Samoocenjevanje ob koncu leta

Pred koncem šolskega leta, preden so bile ocene zaključene, so učenci od 1. do 5. razreda izpolnjevali obrazec *Moje delo v 1. (2., 3., 4., 5.) razredu*. Obrazci so bili za vse razrede enako oblikovani, le 4. in 5. razred sta imela za pisanje na voljo več prostora.

V prvem in drugem razredu je bilo samoocenjevanje organizirano tako, da so se pri vsakem predmetu najprej pogovorili, kaj so počeli skozi vse leto, kje mislijo, da so bili najbolj uspešni in kje še niso tako napredovali. Nato pa jih je učiteljica usmerila v izpolnjevanje vprašalnika in sicer le za predmet, o katerem so se pogovarjali. Tako so skozi ves teden postopoma izpolnili vse dele vprašalnika – pri vsakem predmetu svoj del.

V tretjem, četrtem in petem razredu pa so vprašalnik v eni šolski uri vsi učenci izpolnili v celoti. Potrebovali so le kratko osvežitev spomina, kaj so se letos učili, jasna navodila, naj resnično razmislijo o tem, kaj so se naučili, katera so njihova močna in šibka področja in kako bi svoje dosežke še izboljšali.

Ker so učenci oblikovali svojo oceno ob usmerjevalnih vprašanjih, ki so zahtevala opisno opredelitev njihovega znanja in dosežkov, nihče od učencev tudi ob koncu leta ni pomislil na številčno ocenjevanje.

Slika 5: Samoocenjevanje ob koncu leta

Kaj sem se letos naučil/-a pri tem predmetu?	
Kaj znam najbolje?	Kje imam še težave in kako bi jih lahko odpravil/-a?

#### Kaj sem se letos naučil/-a pri tem predmetu?

Pri tem vprašanju so se učenci osredotočili na posamezne vsebine, ki jih obvladajo in prav tako na svoje spretnosti in sposobnosti, ki so jih razvili.

Nekateri odgovori:

*Gladko berem, upoštevam piko. (1. r.)*

*Naučila sem se računati do 20 in reševati besedilne naloge. (1. r.)*

*Naučila sem se popravna znamenja, ločila, zloge, deljenje besed, napisati težke besede, rime, glagole in samostalnike. (2. r.)*

*Znam mešati barve, narediti trganko, risati s črno tempero in narediti zvončka. (2. r.)*

*Naučila sem se veliko pesmic, solmizacijske zloge in glasbila. (3. r.)*

*Naučila sem se o nosečnosti, prazgodovini, vodi, elektriki, čutilih, okostju in zraku. (3. r.)*

*Letos sem se naučil deliti z dvomestnim številom. (4. r.)*

*Pri matematiki sem se naučil potence, deljenje in čas. (4. r.)*

*Pri družbi sem se naučil, kako so živeli včasih. (4. r.)*

*Naučila sem se pisati doživljajski in domišljajski spis. (5. r.)*

Glede na odgovore lahko brez težav trdimo, da so učenci od 1. do 5. razreda zmožni opredeliti, kaj po njihovem mnenju znajo oziroma so se v šolskem letu naučili. Mnogi znajo že ob prvem poskusu zelo jasno napisati, kaj so se naučili in nekateri opredelijo katero od veččin zelo specifično (ne glede na razred). Nekaj razlik je opaznih med učno uspešnejšimi in učno manj uspešnimi učenci. Učno boljši učenci v večini navajajo vse mogoče snovi, ki so se jih naučili, medtem ko šibkejši navedejo navadno le eno, največ dve snovi oziroma večini.

Nekateri učenci, predvsem mlajši, pa zelo težko natančno opredelijo, kaj pravzaprav znajo. Njihov besednjak je še skromnejši, tako npr. deklica iz 4. r. navaja: *Naučila sem se note., deklica iz 5. r. pa že natančneje opredeli, kaj zna v zvezi z notami – Naučila sem se pisati z notami. In če upoštevamo, da so bili vsi učenci prvič spodbujeni k izražanju tako natančne pisne samoocene, lahko za vse, tudi za mnoge prvošolčke trdimo, da, čeprav niso navajeni tovrstnega načina dela, s svojim skromnim besednjakom brez večjih težav oblikujejo preprosto oceno o svojem znanju. S tem potrjujem mnenje Ane Porenta, ki predvideva, da bi lahko v prilagojeni obliki obrazce izpolnjevali tudi v 1. in 2. razredu. In če bi to vsako leto nadgrajevali, bi se otroci zavedali svojih uspehov in neuspehov in bi skupaj z učitelji lažje oblikovali načrte za izboljšanje dela.*

#### Kaj znam najbolje

Nekateri odgovori:

*Najbolje znam brati. (1. r.)*

*Najbolje znam poštevanko. (2. r.)*

*Najbolje znam delati plakate. (2. r.)*

*Najbolje znam določati samostalnike, glagole in pridevnike. (3. r.)*

*Najbolje znam barvati s tempero. (3. r.)*

*Najbolje znam Rimljane. (4. r.)*

*Najbolje znam plezati. (4. r.)*

*Najbolje znam reševati logične naloge. (5. r.)*

Prav vsi učenci, tudi učno manj uspešni, se pri vseh predmetih zavedajo svojih "močnejših" področij. Tako tudi učenci, ki se slabše vrednotijo, dobijo potrditev, da le niso tako neuspešni, kot imajo pogosto občutek. In če primerjamo odgovore mlajših in starejših učencev, zopet ugotovimo, da se specifičnost opisovanja dosežkov stopnjuje.

*Kje imam še težave in kako bi jih lahko odpravil/-a?*

Nekateri odgovori:

*Težave imam pri besedilnih nalogah. Več bom vadil. (1. r.)*

*Težave imam pri temperah, ker grem čez črto. (2. r.)*

*Težave imam pri vejicah in narekih. Vadila bi nareke z vejicami. (3. r.)*

*Težave imam pri skoku v daljino. Več rabim zaleta. (3. r.)*

*Pri družbi imam težave pri iskanju po zemljevidu. (4. r.)*

*Težave imam povsod pri slovenščini, a ne vem, kako bi jih odpravil. (5. r.)*

V primerjavi s prejšnjo ugotovitvijo, da vsi učenci, ne glede na učno uspešnost, poznajo svoja močna področja pri vseh predmetih, zdaj ugotavljamo, da področij, kjer imajo težave, ne navajajo povsod. Predvsem pri vzgojnih predmetih večina učencev meni, da nima težav. Morda pa se jih niti ne zavedajo, ker ostalim predmetom posvečajo več pozornosti in so vanje pripravljeni vložiti tudi precej več truda.

Za prvi in drugi razred je bilo vprašanje, kako bi omenjene težave odpravili, še prezahtevno, medtem ko v tretjem in četrtem razredu učenci že zelo dobro navajajo, kako bi izboljšali svoje znanje. Nekateri predlagajo celo, na kakšen način bi jih najlažje odpravili (Vadila bi nareke z vejicami.) ali kdo jim bo pomagal (Mami mi bo morala razložiti.). Na moje presenečenje so se petošolci glede tega precej slabše izkazali. Domnevamo lahko, da je šlo za utrujenost ali pa nezainteresiranost za izpolnjevanje.

## 5. Zaključek

V zadnjem času se pojavlja vse večja težnja po vključevanju učencev v vzgojno-izobraževalni proces, torej tudi v proces ocenjevanja. Tako se vse bolj razširja ideja o samoocenjevanju in nastajajo številni načini, kako učence čim bolj uspešno naučiti omenjene spretnosti ter kako samoocenjevanje vključiti v pouk. Vse bolj se poudarja spodbujanje učencev k refleksiji, k aktivnemu in zavestnemu usmerjanju

lastnih kognitivnih procesov, s čimer se poveča njihova vključenost v proces učenja in prav tako se poveča tudi odgovornost ter njihova notranja motivacija.

S tem šola prispeva tudi k oblikovanju boljše samopodobe učencev, kjer igra zelo veliko vlogo učna uspešnost. Zato je zelo pomembno, da vsak učenec spozna svoja močna področja in da se čuti uspešnega vsaj na enem področju. Vpogled v njihove dosežke ter ozaveščanje, na katerih področjih so učenci res dobro podkovani, pa omogoča tudi proces samoocenjevanja.

Da učence usmerimo v samoocenjevanje, pa moramo biti zelo pozorni, da jim damo resnično jasna navodila, da imajo za tovrstno dejavnost dovolj časa in da dobro poznajo cilje in kriterije. Sprva so zelo dobrodošla "vzpodbujevalna" vprašanja, s pomočjo katerih učence lažje usmerimo k lastni refleksiji, kljub temu pa bodo nekateri še vedno imeli težave zaradi skromnega besednega zaklada. Vendar, če je omenjeni način dela spontano pogostokrat vpleten v pouk tudi kot ustno poročanje, bodo učenci postopke samoocenjevanja kaj hitro usvojili.

Ugotovljeno je bilo, da se učenci samoocenjevanja v vlogi formativnega preverjanja dokaj hitro navadijo. Zelo so kritični in osredotočeni bolj na pomanjkljivosti pri svojem delu kot na dosežke in od tod izhaja tudi njihovo zadovoljstvo, v naslednjih urah ugotovijo, da so težave že odpravili in ponosno napišejo in povedo: "Nimam več težav." Pri opisovanju svojih težav se tudi mnogo bolj natančno izražajo in na koncu navedejo, da se bodo morali omenjeno pač doma še naučiti.

Zanimiva je primerjava s končno samooceno v fazi evalvacije celoletnega znanja, spretnosti in sposobnosti, ki so jih razvili. Učenci dajejo mnogo večji poudarek na svoje dosežke kot na morebitne pomanjkljivosti. Predvsem pri vzgojnih predmetih sploh ne občutijo omembe vrednih težav. Presenetljiva je bila tudi ugotovitev, kako lahko že večina prvošolcev izrazi svojo končno oceno. Točno se zavedajo svojih močnih in šibkih področij, kako bi svoje dosežke izboljšali, pa pisno še težko izrazijo. Glede tega se zgodi velik preskok v tretjem razredu, kjer bogatejši besedni zaklad in izkušnje omogočijo učencem boljše presojanje svojih dosežkov. Izražanje je mnogo bolj specifično in večinoma znajo predlagati, kako bi lahko svoje delo še izboljšali.

Čeprav so mnogi navajali, da pri določenih predmetih nimajo težav, so ob koncu vsi učenci brez izjeme znali opredeliti, kaj si kljub vsemu želijo še izboljšati, kje so se letos najbolj potrudili in katero je njihovo najmočnejše področje (kar je bilo še posebej pozitivno za učno manj uspešne učence).

Vsekakor pa ne smemo pozabiti, da so se ti učenci samoocenjevali prvič in da nam dobljeni rezultati nakazujejo predvsem, kje in kako naj s spretnostjo samoocenjevanja nadaljujejo in hkrati dokazujejo, da nikoli s samoocenjevanjem ne bomo začeli prezgodaj. Izvajati ga bo torej treba le v obliki prilagojeni starosti učencev.



## LITERATURA

1. Barnes, R.: Positive teaching, positive learning, Routledge, London and New York, 1999.
2. Bezjak, Z.: Pot do samoocenjevanja je "razumevanje", Razredni pouk, št. 3, 1999.
3. Judrman, B.: Ocenjevanje znanja, DZS, Ljubljana, 1989.
4. Rahne, T.: Samovrednotenje učencev ob različnih načinih ocenjevanja, Diplomsko delo, Ljubljana, 1994.
5. Razdevšek Pučko, C.: Vpliv kognitivne psihologije na spremembo paradigme preverjanja in ocenjevanja znanja, Psihološka obzorja, št. 4, 1997.
6. Razdevšek Pučko, C.: Samoocenjevanje – sestavina nove doktrine ocenjevanja, Pedagoška obzorja, št. 1-2, 1998.
7. Razdevšek Pučko, C.: Psihološka utemeljitev pisnega ocenjevanja v prvem obdobju devetletke, Psihološka obzorja, št. 8, 1999.
8. Skalar, M.: Samovrednotenje in učna uspešnost, Magistrska naloga, Filozofska fakulteta, Ljubljana, 1985.
9. Zorman, L.: Preverjanje in ocenjevanje znanja ter opazovanje učencev v šoli, DZS, Ljubljana, 1968.

Andreja Burger Muhič

## Neverbalna komunikacija učitelja v procesu preverjanja in ocenjevanja znanja

Izvorni znanstveni članek

UDK 371.26:159.925.8

DESKRIPTORJI: preverjanje, ocenjevanje, neverbalna komunikacija, učenci, učitelji

POVZETEK – Preverjanje in ocenjevanje znanja je sestavni del učnega procesa. Obenem pa je tudi zelo občutljiva tema, ki nemalokrat sproži mnogo polemik in razprav. Postavljajo se vprašanja, kot so, kdaj preverjati in kdaj ocenjevati, kolikokrat dnevno, tedensko, kakšni naj bodo kriteriji, naj bo notranje ali zunanje... Premalokrat pa se vprašamo, kaj ob vsem tem čutijo tisti, ki so v ta proces najbolj vključeni – učenci. Kako lahko učitelj pomaga učencem, da jim preverjanje in ocenjevanje ne bi več predstavljalo stresne situacije, ali pa bi jo vsaj omilil? Pri vsem tem ima velik vpliv komunikacija – verbalna in neverbalna.

Original scientific paper

UDC 371.26:159.925.8

DESCRIPTORS: evaluation, assessment, non-verbal communication, students, teachers

ABSTRACT – Evaluation and assessment of knowledge is a constituent part of the learning process. At the same time, this is a very sensitive topic which triggers frequent controversies and discussions. Thus questions arise as to when to evaluate and when to assess, how frequently within one day, one week, what the criteria should be, should evaluation and assessment be intrinsic or extrinsic in nature... But we frequently ignore those who are most involved in this process – the students. How can the teacher help his/her students so as not to experience these processes as stressful situations, or at least to a lesser degree. In this connection verbal and non-verbal communication play an important role.

### 1. Uvod

“Preverjanje in ocenjevanje znanja je eno najmočnejših orodij v rokah učiteljev. Z njim ugotavljajo, česa so se učenci naučili in koliko. Z obliko oz. tipom preverjanja, ki ga uporabljajo, spodbujajo določen način odgovarjanja pri preverjanju, s tem pa tudi določen način organiziranja učenja in strukturiranja učne snovi.” (Rutar Ilc, 1997, str. 156)

Učenci vse pre pogosto doživljajo preverjanje in ocenjevanje kot nagrado ali še pogosteje kot kazen. Za vsem tem seveda stoji učitelj, saj se ob nemirih v razredu pogosto sliši stavek: Če ne boste tiho, bom spraševal/-a. Potem pa je tu še iskanje neznanja namesto znanja, učiteljeva slaba volja, učencev slab dan in seveda slaba ocena. Ali kot pravi Svetina (1992, str. 8): “/.../ učitelji z ocenami ne ocenjujejo samo znanja otrok in mladih, temveč jih pri tem pogosto uporabljajo kot nagrado in kazen.” Pre pogosto je preverjanje in ocenjevanje učiteljevo lastno eksperimentiranje, zato so se pojavili različni poskusi uvajanja zunanjega preverjanja znanja.

Toda, ali učitelji učijo učence tako, da bodo čim več znali ali da bodo dosegli čim več točk pri zunanem preverjanju?

*Preverjanje* je zbiranje informacij o tem, kako učenec zna in razume učno vsebino, ki mu je bila posredovana ali jo je sam raziskoval. Preverjanje ni namenjeno ocenjevanju in učitelj bi moral doseči, da bi bili učenci brez strahu in bi si preverjanja želeli. Učitelj lahko preverja pred, med in po posredovanju učne snovi, saj je le to namenjeno za diagnozo, evalvacijo, vodenje, ocenjevanje, selekcijo in napovedovanje (Macintosh in Hale, povzeto po Rutar Ilc, 1997). Preverjanje je lahko napovedano (formalno) ali nenapovedano/neformalno (avtentično).

*Ocenjevanje* je vrednotenje učenčevega znanja na podlagi predhodnega preverjanja in utrjevanja. Ocenjevanje v šoli je javno, kar pomeni, da mora učenec predhodno poznati kriterije, znanje mora biti ocenjeno pred učenci oddelka, omogočen mu mora biti vpogled v ocene (prav tako tudi staršem), vnaprej morajo biti določeni datumi, načini in obseg ocenjevanja. Vsekakor pa mora biti ocenjevanje objektivno. Ocenjujemo lahko številčno, opisno, besedno ali kombinirano. Preverjanje in ocenjevanje znanja je lahko individualno ali skupinsko, pisno, ustno, praktično (likovni, tehnični izdelki)... Glede na to, kdo sprašuje in ocenjuje, pa sta preverjanje in ocenjevanje lahko interna (notranja) ali eksterna (zunanja) dejavnost.

Ločimo tri različne načine preverjanja in ocenjevanja:

1. *Ustno* – tu gre najpogosteje za razgovor med učiteljem, ki sprašuje, in učencem, ki odgovarja. Učitelj bi si moral že vnaprej pripraviti vprašanja za posameznega učenca, saj bi le tako lahko vnaprej predvidel, kaj želi preveriti in oceniti ter na kateri kognitivni stopnji. V naših šolah je žal tako, da si učitelj vprašanja sprti izmišlja, največkrat nepovezano (učenec mora znati vse!).

Pozitivne lastnosti ustnega preverjanja in ocenjevanja so: osebni stik, dodatna vprašanja, omogočanje individualizacije, razvijanje govornega izražanja, ugotavljanje in vzpodbujanje kritičnosti in izvirnosti, neodvisnost od bralnih sposobnosti. K negativnim učinkom pa štejemo predvsem zmanjšano objektivnost ter neekonomičnost.

2. *Pisno* – v naših šolah učitelji najpogosteje uporabljajo šolske in kontrolne naloge, naloge esejističnega tipa in naloge objektivnega tipa, ki jih sestavi vsak učitelj sam in tudi sam določi kriterije. Redkeje se uporabljajo testi znanj, ki morajo biti timsko sestavljeni, preizkušeni, standardizirani.

Prednosti pisnega preverjanja in ocenjevanja so: vsi učenci hkrati odgovarjajo na enaka vprašanja v enakih pogojih, izdelki so dokumentirani in vedno na vpogled učencem in staršem, učenci sami izberejo naloge in tempo reševanja, ekonomičnost, primerljivost z učenčevim lastnim napredkom in med učenci v skupini, zagotovljena objektivnost. Pomanjkljivosti pa so vidne predvsem v pomanjkanju osebnega stika, ni dodatnih vprašanj, ni individualizacije, odvisno je od bralnih sposobnosti.

3. *Praktični izdelki* – učitelj naj ne bi vrednotil le izdelka, ampak celoten proces. Nekateri učenci brez truda naredijo izdelek, ker so bolj spretni, ker jim doma pomagajo starši, ker so to že delali, drugi se zelo trudijo, pa jim spodleti.

Prednost pri ocenjevanju praktičnih izdelkov je predvsem v tem, da učitelj lahko ocenjuje celoten proces in ne le končni izdelek, omogočena je komunikacija med učiteljem in učencem in sprotne navodila za izboljšavo izdelka. Učitelj lahko učenca vseskozi spremlja in ga usmerja. Največja pomanjkljivost pa se kaže v tem, da je težko spremljati vse učence naenkrat, če pa so praktični izdelki del domačih nalog, učitelj ne more oceniti procesa, ampak ocenjuje le končni izdelek. Pri ocenjevanju praktičnih izdelkov se v večji meri pokaže subjektivnost ocenjevanja – ni le prav in narobe, ampak se ocenjuje tudi vedenje, sodelovanje, pomoč ostalim...

## 2. Komunikacija učitelja pri preverjanju in ocenjevanju

Neverbalna komunikacija je sestavni del življenja – z njo povemo tudi tisto, kar bi želeli, da ostane skrito. Ker je učitelj vsak dan postavljen pred najmanj dvajset radovednih parov oči in občutljivih osebnosti, bi moral paziti tudi na nebesedno sporočanje. Takšnega sporočanja se učijo le redki učitelji, preden prvič stopijo v razred – morda na kakšnih seminarjih. V začetku naj bi se ljudje sporazumevali le z neverbalnimi znaki. Ker pa z rokami, nogami, očmi in obrazom ni mogoče povedati vsega, sploh pa ne tistega, kar čutimo, se je iz neverbalne razvila še verbalna komunikacija. Jelenc (1998) pravi: "Verbalna komunikacija se je pri človeku razvila ravno zato, ker mu neverbalna ni zadoščala, da bi se znašel v zahtevnih razmerah, ki jih je sam postopoma ustvaril."

In katere so neverbalne (nebesedne) značilnosti, na katere moramo biti pozorni, ko komuniciramo z enim ali več sogovorniki (tudi v razredu)? V neverbalni komunikaciji se skriva več kot le govorica telesa – zajema tudi obleko, hojo, natančnost, vljudnost, način govora, pisanja ... Barkerjeva (1997) je natančneje določila ter opisala šest osnovnih funkcij (ponavljanje, namestitev/zamenjava, dopolnjevanje, varljivost/odkritost, uravnavanje, naglas/poudarek) in deset različnih tipov neverbalnega komuniciranja (več o tem v Burger, 2001).

## 3. Empirična raziskava

Vsak učitelj po svoji lastni prerojbi in zanašajoč se na lastne občutke komunicira z učenci. Ker je ta komunikacija specifična za vsakega učitelja, sem se odločila, da jo raziščem. Problem sem omejila tako, da sem se odločila za raziskovanje neverbalne komunikacije učitelja, medtem ko pisno/ustno preverja ali ocenjuje znanje učencev.

Z raziskavo sem želela izvedeti, kakšni so neverbalni znaki učitelja med preverjanjem/ocenjevanjem, kateri znaki učence motijo in kateri jim pomagajo pri koncentraciji in odgovarjanju. Za vzorec sem izbrala 41 sedmošolcev in osmošolcev, saj so le ti prešli vse faze šolanja, zato imajo najboljši vpogled v to, kaj se sme in česa se ne sme. Prav tako imajo že izoblikovana ali vsaj delno izoblikovana lastna stališča in vrednote. Učence sem intervjuvala v maju 2000, pogovori so potekali v parih ali v trojicah. Z učenci sem se pogovarjala za zaprtimi vrati v kabinetu, kjer smo imeli zasebnost in kjer nihče ni poslušal, kaj se pogovarjamo. Pred pogovorom sem učencem temeljito predstavila problem (neverbalna komunikacija, preverjanje, ocenjevanje). Vse odgovore sem sproti zapisovala.

Učencem sem zastavila naslednja vprašanja:

- Kaj dela učitelj, ko pisno (ustno) preverja ali ocenjuje vaše znanje?
- Kaj te pri tem moti? Kaj ti pomaga/te vzpodbuja?
- Kako naj bi se učitelj obnašal pri pisnem (ustnem) preverjanju in ocenjevanju?

### 3.1. Rezultati pisnega preverjanja in ocenjevanja

Pri pisnem preverjanju in ocenjevanju znanja učitelj največkrat ureja dnevnik, nekaj piše, hodi po razredu, stoji zadaj, bere časopis, popravlja kontrolke, hodi v kabinet – pusti vrata odprta, gleda v ogledalo, če prepisujemo.

Učence pri tem *moti* predvsem, da učitelj:

- zamudi,
- prej pobere naloge (čas),
- se sprehaja po razredu,
- se med sprehajanjem zaleti,
- stoji za hrbtom in gleda v list,
- se dotika učencev, medtem ko pišejo,
- pokaže, da morajo pospraviti torbo, zvezke (koncentracija),
- se s pogledom zapiči v učenca,
- s prstom pokaže na list in odkimava (čeprav je mogoče prav) – vendar to naredi samo tistim, ki so bolj priljubljeni,
- nekaj cmoklja in se hihita, ko opazuje učence.

In kaj naj bi delal učitelj, da bi učenci lahko realno pokazali svoje znanje?

- moral bi sedeti za katedrom (lahko stoji tudi zadaj),
- naj ne gleda samo enega,
- če se že sprehaja, naj se potihno in naj ne stoji za učencem in mu gleda v list,
- naj ne govori, medtem ko učenci pišejo,
- na tablo naj napiše formule, pusti, da imamo atlas...

To so želje učencev, vsekakor so realne in se jim da ustreči. Vprašanje pa je, ali bi bili res bolj zbrali in ali bi dosegali boljše rezultate. Vsak učitelj ima priložnost in lahko ustreže vsaj nekaterim izmed teh želja.

### 3.2. Rezultati ustnega preverjanja in ocenjevanja znanja

Med ustnim preverjanjem in ocenjevanjem učitelj najpogosteje sedi.

*Moteči dejavniki* so odvisni od osebnosti tistega, ki je vprašan. Če se motečih dejavnikov učitelj zaveda in jih poskuša odpraviti, je na dobri poti, da bo predvsem ocenjevanje za učence manj stresno. Preko tega se bo lahko približal učencem in zares preveril tisto, kar mora preveriti in oceniti. Učence moti predvsem to, da učitelj:

- nekaj piše in se dela, da posluša,
- gleda z nekim čudnim pogledom, da učenec ne ve, če prav odgovarja,
- prekinja učence, ko vidi, da nekaj znajo,
- meče krede v tiste, ki ne poslušajo,
- ne da dovolj časa za premislek,
- pušča v negotovosti (nič ne reagira, ko odgovarjam),
- vrta svinčnik (to dela učence nervozne),
- z obrazno mimiko pove, da je nekaj narobe,
- med spraševanjem gleda druge po razredu in učenec misli, da govori steni,
- postane živčen in sprašuje s povzdignjenim glasom,
- čaka in čudno gleda učence, čeprav povedo vse in potem učenec ne ve, če je prav ali mora povedati še kaj,
- odloči da mora učenec stati preblizu učitelja ali če se mu le-ta približa,
- če se učiteljica v mini krilu "nerodno" usede na rob mize,
- če učitelj žveči,
- če ne pusti dovolj časa za razmislek.

Želje učencev pa so naslednje:

- učitelj naj bi pustil, da sedijo v svoji klopi (varnost) ali vsaj v klopi pred katedrom;
- učitelj ne bi smel gledati na zunanost (velikokrat zaradi obleke, frizure, naličenosti postanejo živčni in sprašujejo povsem druge stvari);
- mora biti sproščen za katedrom;
- naj sedi;
- naj lepo gleda, da ima učenec občutek, kot da je vsaj nekaj prav povedal;
- naj ne odkimava ali pači obraza;
- naj prikima, ko je nekaj prav, da učenec lahko bolj sproščeno nadaljuje;
- naj ne povzdiguje glasu;

- naj posluša in gleda, ko učenec odgovarja;
- učenca naj vzpodbuja s pogledom, rokami, ampak ne živčno – pomirjajoče;
- naj ne bo nestrpen;
- naj da dovolj časa za razmislek ali pa vpraša drugače.

Odgovore na vprašanje: Kako naj bi se obnašal učitelj pri ustnem preverjanju in ocenjevanju znanja (da bi ti bilo njegovo obnašanje v pomoč)? je mogoče razumeti tudi drugače. Učenci so odgovarjali iz lastnih izkušenj in so imeli v mislih učitelje, pri katerih jim preverjanje in ocenjevanje ne predstavlja stresa. Torej so to tisti učitelji, ki otrokom pomagajo, jih usmerjajo in težijo k iskanju znanja. Naštete želje otrok torej niso imaginarne, ampak resnične.

Ustno preverjanje in ocenjevanje je zelo občutljiva tema. Učenci imajo pogosto občutek, da so izpostavljeni, da jim učitelji postavljajo pretežka vprašanja, da jih učitelj namerno "zafrkava" in jim daje težja vprašanja. Za učence je pomembno tudi, kaj dela učitelj, medtem ko sprašuje.

### 3.3. Kaj o vsem tem menijo učitelji?

Izsledke svoje raziskave sem predstavila učiteljskemu zboru na učiteljski konferenci. Učitelji so bili presenečeni že nad izborom teme in raziskave v tej smeri. Še bolj pa so bili presenečeni, ko sem jim posredovala odgovore učencev. Pri nekaterih odgovorih se je razlegel smeh, pri drugih je vladala popolna tišina, spet pri tretjih zgroženost. Učitelji so povedali, da so v vsakem vprašanju in odgovoru poskusili analizirati svojo neverbalno komunikacijo pri preverjanju in ocenjevanju.

Z odgovori na vprašanje Kaj dela učitelj, ko..., se je večina učiteljev strinjala. Seveda so povedali, da oni kred ne mečejo, da ne berejo časopisa... Tak odgovor sem pričakovala, saj vsak učitelj ve, kaj bi bilo prav in se mora braniti. Premalokrat pa so pomislili na to, da učence tako zelo moti, če se med preverjanjem in ocenjevanjem sprehajajo po razredu.

Glede medosebne razdalje so se učitelji strinjali, da velja pravilo zaupanja – tisti učitelj, ki mu učenci zaupajo, se lahko učencem bolj približa kot tisti, ki v učencih vzbuja strah in avtoriteto. Učitelji so poudarili, da smo učitelji zelo različne osebnosti, prav tako tudi učenci. In težko je doseči harmonijo med vsemi učenci in učitelji.

Kako naj bi se učitelj obnašal med ustnim ali pisnim preverjanjem in ocenjevanjem znanja? Menim, da so imeli učenci pri odgovorih na to vprašanje v mislih točno določene učitelje. Prav gotovo pri takih učiteljih doživljajo več pozitivnih spodbud in manj stresov in so zato opisovali njihovo neverbalno komunikacijo.

Seveda niso vsi učitelji razumeli ugotovitev kot nekaj, kar lahko spremeni njihovo delo in odnos do učencev. Mislim, da so nekateri odgovore učencev vzeli

kot osebni napad na njihovo delo in svojega dela ne bodo spremenili. Vendar je namen raziskave in predstavitve le te učiteljem dosežen, če bo svoje delo spremenil en sam učitelj in bo en sam učenec doživel zadovoljstvo pri preverjanju in ocenjevanju.

## 4. Zaključek

Učitelji smo prevečkrat preobremenjeni z obravnavo učne snovi. Vse preveč moramo biti pozorni na to, da je učna snov obdelana, da delo diferenciramo in individualiziramo, da uporabljamo različne metode in oblike dela... Premalokrat pa pomislimo na naša neverbalna sporočila učencem. Danes vse več pedagogov poudarja, naj bo šola prijazna, vendar je vsako preverjanje in ocenjevanje za učence stres. In če učitelj ta stres nezavedno spodbuja s svojimi neverbalnimi sporočili, dodatno povzroči neprijaznost, učenci se počutijo manjvredne, ponižane, osramočene.

Neverbalna komunikacija je tudi tisto področje, ki je danes pri poslovnih odnosih vse bolj pomembno. Tudi učitelj bi se moral tega zavedati, saj je vsak dan v "poslovnih odnosih" z najmanj dvajsetimi učenci.

Zavedam se, da odgovori učencev nikakor niso pokazali lastnosti vseh učiteljev na naši šoli. Učenci, ki so vključeni v proces ocenjevanja, imajo pogosto občutek, da se jim dogaja velika krivica. Odgovornost za to pa najraje in najhitreje preložijo na učitelja. Menim, da so imeli pri iskanju motečih dejavnikov v mislih predvsem tiste učitelje, ki so njim ali njihovim sošolcem po njihovi lastni presoji kadarkoli naredili krivico. Ko pa smo se pogovarjali o tem, kako naj bi se učitelj obnašal, pa so opisovali učitelje, s katerimi imajo dobre izkušnje in pri njih tudi boljše ocene.

Najpogostejših težav, ki jih imajo učenci pri preverjanju in ocenjevanju in sem jih omenila pri analizi, bi se učitelji vsekakor morali zavedati in jih zavestno odpravljati. Vendar je to odločitev, ki je prepuščena vsakemu učitelju in njegovi osebnosti. Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja je na tem področju preohlapan, ravnatelji pa v razred prihajajo premalokrat (Kadar pridejo, pridejo napovedano in pogosto vidijo umetno situacijo.), da bi lahko ugotovili, kako posamezni učitelji preverjajo in ocenjujejo.

Vsekakor je prav, da prisluhnemo tudi učencem. Njihove odgovore je treba vzeti resno ter se o njih pogovoriti s posameznimi učitelji. Če kar nekaj otrok pove enako o nekem učitelju (pozitivno ali negativno), bi jim morali verjeti. Žal se včasih zgodi, da slepo verjamemo učiteljevim besedam, učencem pa ne damo priložnosti, da bi povedali, kaj jih teži ali kar je še najboljše, da bi se pogovorili z učiteljem ob prisotnosti strokovne službe in staršev. Zavedati bi se morali, da dobre lastnosti učiteljev največkrat ostanejo nepohvaljene, slabe pa učenci prenesejo na starše, ti pa v svojo življenjsko okolico.

## LITERATURA

1. Barker, L.: Communication, Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey, 1997.
2. Birkenbihl, V.: Sporočila govornice telesa, Center za tehnološko usposabljanje, Ljubljana, 1999.
3. Brajša, P.: Pedagoška komunikologija, Školske novine, Zagreb, 1993.
4. Burger, A.: Neverbalna komunikacija, V: Pedagoška obzorja, št. 5-6, 2001, str. 341-354.
5. Jelenc, D.: Osnovna vedenja o komunikaciji, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, 1998.
6. Komunikacija in jezikovna kultura v šoli, Zbornik, Pedagoška akademija Ljubljana, Ljubljana, 1990.
7. Kunstelj, A.: Tri ocenjevalna obdobja v osnovni šoli, ZRSŠŠ, Ljubljana, 1993.
8. Neill, S.: Neverbalna komunikacija u razredu, Educa, Zagreb, 1994.
9. Šolska pravila, Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana, 1996.
10. Razdevšek Pučko, C.: Pedagoška in psihološka načela, na katerih temelji izbira oblik in načinov preverjanja in ocenjevanja znanja v šoli, V: Preverjanje in ocenjevanje znanja, ZRSŠŠ, Ljubljana, 1992.
11. Rutar Ilc, Z.: Vednost, preverjanje in oblast, V: Kaj poučujemo in preverjamo v šolah, Didakta, Radovljica, 1997.
12. Sivec, D., Kunstelj, A.: Analiza nekaterih vidikov uresničevanja pravilnika o ocenjevanju in napredovanju učencev v osnovni šoli, V: Preverjanje in ocenjevanje znanja, ZRSŠŠ, Ljubljana, 1992.
13. Svetina, J.: Slovenska šola za novo tisočletje, V: Preverjanje in ocenjevanje znanja, ZRSŠŠ, Ljubljana, 1992.

Mateja Miklavčič

## Analiza pravilnika o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli

Izvorni znanstveni članek

UDK 371.26:373.32/34

*DESKRIPTORI: preverjanje, ocenjevanje, šolska pravila, inšpekcijski nadzor, avstrijska uredba*

*POVZETEK – S prenovno osnovne šole se prenavlja tudi preverjanje in ocenjevanje v njej. Nekateri novosti se uvajajo tudi s Pravilnikom o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli. Zanimalo me je, kako se na šoli, kjer poučujem upošteva ta Pravilnik. O tem sem povprašala učence 7. razreda in pregledala tri zapisnike rednih inšpekcijskih nadzorov, ki so bili opravljeni na osnovnih šolah v Ljubljani ter primerjala njihove ugotovitve s skladnostjo Pravilnika.*

Original scientific paper

UDC 371.26:373.32/34

*DESCRIPTORS: evaluation, assessment, school rules, inspection, Austrian Decree*

*ABSTRACT – Restructuring primary school also implies restructuring evaluation and assessment methods. Some of the novelties are being implemented also through the Rules about Knowledge Evaluation and Assessment and Advancement of Students in Primary School. In order to see how these rules are observed in my school, I asked the seventh-graders and examined three protocols of regular inspection visits that had been performed in the Ljubljana primary schools. I studied how their findings matched the Rules.*

### 1. Uvod in problem

S prenovno osnovnega šolstva se spreminjajo tudi načini preverjanja in ocenjevanja, in kar je najpomembnejše, spreminja se kvaliteta preverjanja in ocenjevanja. Če pa pogledamo, kako hitro izvajamo te spremembe, najbrž ne bomo prav navdušeni. Učitelj je namreč tisti, ki mora sprejeti te spremembe, in šele, ko jih bo sprejel, jih bo tudi izvajal.

Seveda so tu še učenci in starši, ki lahko v okviru svojih možnosti pospešijo te spremembe. S sistemom zbiranja točk za napredovanje v srednje šole in gimnazije se je povečala vloga številčne ocene v osnovni šoli. S tem pa se je povečala tudi pozornost učencev in njihovih staršev, na kakšen način je pridobljena neka ocena in kako visoka je.

V šolah se ničlikokrat pojavljajo napetosti med učitelji, učenci in starši in to ravno zaradi ocen. Takrat so nekateri učitelji v težavah. Če želimo zagovarjati določeno oceno, ki smo jo dali učencu, mora biti najprej zagotovljeno, da smo jo

dali po pravilnem postopku. Utemeljevanje, da ocena zagotovo kaže kvaliteto učenčevega znanja, staršev in njihovih otrok ne zanima, če z njo niso zadovoljni in je učitelj pri tem kršil Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (v nadaljevanju Pravilnik).

Zato me je zanimalo, kako natančno, po mnenju učencev, učitelji naše šole upoštevajo Pravilnik ter katere kršitve tega Pravilnika navajajo inšpektorji. Za primerjavo me je zanimalo tudi, kako je preverjanje in ocenjevanje zakonsko urejeno v Avstriji.

### 1.1. Pedagoška in psihološka načela v pravilniku

Pri preverjanju in ocenjevanju znanja mora učitelj upoštevati določena pedagoška in psihološka načela in zakonitosti. Pučkova (1992) omenja naslednja načela: strpnost, pozitivna usmerjenost, upoštevanje individualnih posebnosti, ubeseditev kriterijev in načel, načelo doslednosti, načelo utrjevanja in povezovanja znanja, načrtovanje preverjanja in ocenjevanja, kontinuirano spremljanje učenčevega dela in napredovanja in načelo medsebojne povezanosti procesov poučevanja, učenja in preverjanja.

*Strpnost* je pripravljenost počakati, da učenec razmisli in odgovori. To načelo je povezano z načelom pozitivne usmerjenosti in upoštevanja individualnih posebnosti.

*Pozitivna usmerjenost* pomeni zavzemanje in prizadevanje vsakega učitelja, da učencu omogoči pokazati svoje znanje.

Med mnogimi *individualnimi posebnostmi* učenca, ki jih moramo nujno upoštevati, so:

- stopnja učenčevih intelektualnih sposobnosti,
- sposobnosti oziroma spretnosti pri ustnem in pisnem izražanju,
- razlike v kognitivnem stilu,
- razlike v osebnostnih lastnostih...

Ta tri načela je mogoče zaslutiti tudi v 3. členu Pravilnika, ki pravi: Učitelj v osnovni šoli preverja in ocenjuje učenčevo znanje tako, da spoštuje osebnostno integriteto učencev in različnost med njimi, upošteva poznavanje in razumevanje učne snovi, sposobnost analize in interpretacije ter sposobnost ustvarjalne uporabe znanja ter omogoča učencu kritični premislek (Šolska pravila, 1996, str. 23).

*Ubeseiditev kriterijev* in načel omogoča javnost preverjanja in ocenjevanja znanja, hkrati pa je nujni pogoj za prilagajanje individualnim posebnostim. Gre za to, da učitelj učencem razloži, kaj bo upošteval pri oblikovanju ocene in kako. S tem se izogne nesporazumom, pa tudi občutkom posameznih učencev, da dela med učenci neupravičene razlike. Učencem moramo na primeren način razložiti, da načelo enakosti pomeni prilagajanje razlikam med učenci (Pučko, 1992, str. 30). S tem

načelom je povezano tudi načelo *doslednosti*, doslednosti v prilagajanju oz. doslednosti pri upoštevanju dogovorjenih kriterijev in načel (Pučko, 1992). Upoštevanje teh načel zahteva od učitelja, da proces preverjanja in ocenjevanja tudi načrtuje (Pučko, 1992, str. 31).

Ta načela predpisuje Pravilnik v 4. členu, ki govori o zagotavljanju javnosti ocenjevanja (Šolska pravila, 1996).

*Kontinuirano spremljanje* učenčevega dela in napredovanja pomeni, da učitelj sproti spremlja učenčevo delo, da uporablja različne oblike preverjanja, da beleži svoje ugotovitve o učenčevih dosežkih ter napredovanju, da o rezultatih preverjanja sproti obvešča učenca in njegove starše (Pučko, 1992, str. 31). Tudi to načelo zajema Pravilnik v 3. in 6. členu (Šolska pravila, 1996).

Pravilnik je torej usklajen z bistvenimi pedagoškimi in psihološkimi načeli. Vprašanje je le, če ga učitelji tako tudi berejo, razumejo in udeležajo.

### 1.2. Upoštevanje različnih vrst preverjanja in ocenjevanja v pravilniku

Pravilnik v 3. členu predvideva tudi različne vrste preverjanja in ocenjevanja: Učitelj v osnovni šoli preverja in ocenjuje učenčevo znanje tako, da uporablja različne načine preverjanja in ocenjevanja glede na učne vsebine in razred (Šolska pravila, 1996, str. 23). V 2. členu je predpisano tako diagnostično preverjanje kot formativno preverjanje znanja, čeprav je oba načina možno prepoznati le po eni sami lastnosti od mnogih, ki jih imata. Diagnostično preverjanje je prepoznavno v drugem odstavku 2. člena: Preverjanje znanja pred posredovanjem novih učnih vsebin je namenjeno *ugotavljanju učenčevega predznanja* (Šolska pravila, 1996, str. 22). Formativno preverjanje pa lahko le zasledimo v tretjem odstavku istega člena: Preverjanje znanja *med učnim procesom* je namenjeno *ugotavljanju učenčevega razumevanja posredovanih učnih vsebin ter analiziranju in odpravljanju vzrokov*, zaradi katerih učenec te vsebine slabo razume ali jih ne razume (Šolska pravila, 1996, str. 22).

Pravilnik govori tudi o ocenjevanju znanja. Zadnji odstavek 2. člena pravi, da je ocenjevanje vrednotenje doseženega znanja. Torej je pomembno, kaj učitelj razume pod znanjem, ker bo to tudi preverjal in vrednotil. Na osnovi tega bo tudi poučeval in izbral oblike in načine preverjanja in ocenjevanja. Pojmovanje znanja se z novim kurikulumom spreminja. Behavioristično razumevanje znanja kot zbirko informacij nadomešča kognitivno razumevanje znanja, ki zahteva argumentiranje (zakaj), ugotavljanje vzročno posledičnih odnosov (kaj bi se zgodilo ali kaj se bo zgodilo), strateško znanje (na kakšen način bi rešil nek problem), učenca sprašujemo po intuitivnih idejah (kako si predstavljaš, kaj misliš), pri njem izzovejo kognitivni konflikt (navidezno nasprotni podatki) in povzročijo tudi rekonstrukcijo idej (Pučko, 1997, str. 132). Kot sem že omenila, Pravilnik predpisuje različne načine preverjanja in ocenjevanja znanja. Tako kot se spreminja pojmovanje znanja, tako

se spreminjajo tudi vsebine, načini poučevanja, preverjanja in ocenjevanja znanja. Za preverjanje kompleksnih ravni znanja so nujne bolj intenzivne, interaktivne, avtentične, bolj osebne oblike ocenjevanja, kot so eseji, ocenjevanje izdelkov, zbiranje izdelkov v mapo (portfolio), sodelovalno učenje, projektno delo (Pučko, 1997, str. 132).

Ocenjevanje izvajanja ali izdelkov (performance assessment) je ocenjevanje, kjer od učencev zahtevamo, da se lotijo kompleksne naloge, ki je največkrat povezana z izdelavo izdelka. Poudarek je na učenčevem procesu reševanja naloge ali na njegovem izdelku, ki ga naloga zahteva. Mnoge naloge izhajajo iz vsakodnevnega življenja in zahtevajo določene spretnosti in znanje. Nalogo lahko učenci rešujejo individualno ali v skupini (povzeto 30. 4. 2000 na WWW).

## 2. Mnenja učencev o spoštovanju pravilnika

### 2.1. Rezultati

Za ugotavljanje stanja na šoli, kjer poučujem, sem sestavila anketni vprašalnik, ki sem ga razdelila 43 učencem 7. razreda.

Vprašalnik je vseboval deset vprašanj, večinoma zaprtega tipa. Za ta način anketiranja sem se odločila zato, ker nisem želela, da bi učenci zapisali imena in priimke učiteljev oziroma predmetov, ki jih le-ti poučujejo. Pri obdelavi anketnega vprašalnika sem se odločila, da rezultatov ne bom spremenila v odstotke, ker je bil vzorec tako majhen, da je število obkroženih odgovorov dovolj razumljivo. Mislim, da kljub taki sestavi in obdelavi anketni vprašalnik dobro kaže, kje določeni učitelji kršijo Pravilnik in na kaj bi morali biti pozorni.

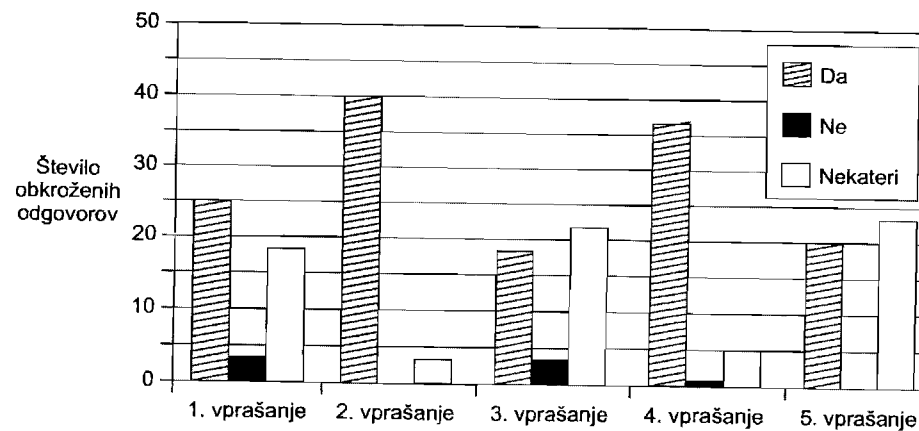
Slika 1 prikazuje odgovore na naslednja vprašanja:

1. Ali ti učitelji omogočajo vpogled v ocenjene pisne in druge izdelke?
  2. Ali učitelji omogočajo vpogled v ocenjene pisne in druge izdelke vašim staršem?
  3. Ali učitelji pri preverjanju z ocenjevanjem predstavijo kriterije ocenjevanja?
  4. Ali učitelji vsaj en teden prej napovedo pisno preverjanje z ocenjevanjem?
  5. Ali učitelji napovedo obseg učne snovi, ki jo bodo preverjali in ocenjevali?
4. člen temeljnih določb Pravilnika govori o zagotavljanju javnosti ocenjevanja. Glasi se: Pri ocenjevanju znanja učencev mora biti zagotovljena javnost ocenjevanja. Javnost ocenjevanja se zagotavlja zlasti:

- s predstavitvijo kriterijev ocenjevanja,
- z ocenjevanjem pred učenci oddelka ali učne skupine,
- s sprotnim obveščanjem učencev in staršev o doseženih rezultatih pri ocenjevanju,

- tako, da se učencem in staršem omogoči vpogled v ocenjene pisne in druge izdelke,
- z določitvijo načina in datumov oziroma rokov ocenjevanja,
- s predstavitvijo učne snovi, ki se ocenjuje v posameznem ocenjevalnem obdobju (Šolska pravila, 1996, str. 23).

Slika 1: Rezultati prvega dela ankete.



Iz rezultatov na sliki 1 vidimo, da nekateri učitelji v določenih alinejah kršijo Pravilnik. Učencem ne omogočajo vpogleda v ocenjene pisne in druge izdelke, čeprav to omogočajo njihovim staršem. Pri preverjanju in ocenjevanju znanja nekateri učitelji ne predstavijo kriterijev ocenjevanja in ne napovedo obsega učne snovi, ki ga bodo preverjali.

Prvi odstavek 7. člena temeljnih določb Pravilnika se glasi: Učenčevo znanje na podlagi pisnih izdelkov se lahko oceni največ dvakrat v tednu in enkrat na dan. O tem mora biti učenec seznanjen vsaj teden dni prej (Šolska pravila, 1996, str. 24). Tega dela Pravilnika se učitelji v glavnem držijo.

Prvi odstavek 6. člena temeljnih določb Pravilnika pravi: Pri vsakem predmetu se učenčevo znanje ocenjuje sproti, skozi vse ocenjevalno obdobje (Šolska pravila, 1996, str. 23).

Učenci so v anketi dvaintridesetkrat obkrožili odgovor, da učitelji najpogosteje preverjajo njihovo znanje sproti, skozi vse ocenjevalno obdobje. Vendar ne moremo zanemariti tega, da so učenci dvanajstkrat obkrožili odgovor, da nekateri učitelji preverjajo in ocenjujejo na koncu ocenjevalnega obdobja.

Sedmo vprašanje anketnega vprašalnika sprašuje po drugem odstavku 6. člena istega Pravilnika. V njem piše: Učenčevo znanje se oceni najmanj dvakrat v posameznem ocenjevalnem obdobju, od tega najmanj enkrat kot ustni odgovori, razen pri predmetih, pri katerih to ni mogoče (Šolska pravila, 1996, str. 24). Učitelji na naši šoli najpogosteje ocenjujejo z dvema ocenama na ocenjevalno obdobje (ta odgovor se pojavi 24-krat), nekateri celo s tremi (ta odgovor se pojavi 18-krat), redki so tisti, ki podelijo več kot tri ocene.

Na vprašanje, ali pri ustnem preverjanju in ocenjevanju znanja izveš oceno takoj, je 32 učencev odgovorilo z da in 11 z ne.

To vprašanje preverja upoštevanje dveh členov Pravilnika. 4. člen, ki govori o javnosti ocenjevanja, in neposredno tudi 8. člen istega Pravilnika: Učitelj mora pri ocenjevanju ustnih odgovorov učenčevo znanje oceniti takoj, pri ocenjevanju pisnih izdelkov pa najkasneje v enem tednu. Oceno iz posameznega predmeta mora učitelj takoj, ko učenca oceni, vpisati v ustrezno dokumentacijo (Šolska pravila, 1996, str. 24). Rezultati kažejo, da nekateri učenci pri ustnem preverjanju ne izvedo ocene takoj, nekdo je še pripisal, da jo pri enem učitelju izvejo le, če po njej vprašajo.

V devetem vprašanju sem spraševala učence, s kakšnimi ocenami jih učitelji ocenjujejo. Vsi so obkrožili, da so ocenjevani s številčnimi ocenami (1, 2, 3, 4, 5) in z besednimi ocenami (ZU, U, MU). To ni sicer nič presenetljivega. Zanimivo pa je, da je 42 učencev obkrožilo odgovor, da so ocenjevani z različnimi znaki (npr. +, -), 32 jih je ocenjevanih z delnimi ocenami (npr. 3/4) in 38 s številčnimi ocenami in znakom (npr. - 4). Šest učencev je dopisalo, da so ocenjeni tudi z zvezdicami. S tem učitelji kršijo 9. člen Pravilnika.

Pri zadnjem anketnem vprašanju me je zanimalo, če učenci mislijo, da učitelji kršijo Pravilnik. Trije učenci so odkrito priznali, da Pravilnika ne poznajo. Enajst jih je menilo, da učitelji tega Pravilnika ne kršijo. Devetnajst učencev, kar je 44,2 % vseh vprašanih učencev, je zapisalo:

- ocenjevanje ni enakovredno za vse učence,
- ocenjevanje ni pravično,
- učitelji vnaprej predvidijo, koliko naj bi učenec znal,
- učitelji ne postavljajo enakovrednih vprašanj...

Sklepam lahko, da se zgornje trditve nanašajo predvsem na ustno preverjanje in ocenjevanje.

## 2.2. Ugotovitve

Iz rezultatov anketnega vprašalnika vidimo, da učitelji kršijo določene dele Pravilnika. Preseneča me, da se kršijo najosnovnejši deli Pravilnika, kot je ocenjevanje z različnimi znaki in delnimi ocenami. Ne razumem, zakaj nekateri učitelji učencem ne pokažejo njihovih ocenjenih pisnih izdelkov. Zakaj jih lahko vidijo le njihovi starši? Le kaj skrivajo tisti, ki pri ustnem preverjanju in ocenjevanju ne

povedo ocen? Težave, ki jih učenci opisujejo kot neenakopravno ocenjevanje, pa izhajajo verjetno tudi iz tega, da nekateri učitelji ne predstavijo kriterijev ocenjevanja pri ustnem preverjanju in ocenjevanju.

## 3. Pregled zapisnikov o opravljenem rednem inšpekcijskem nadzoru

Zaradi velike ohlapnosti Pravilnika prihaja tudi do različnih razlag posameznih členov. Inšpekcijski nadzor je na šoli, kjer poučujem, povzročil veliko negotovanje med učitelji, saj nam je bilo očitano nespoštovanje tega Pravilnika tudi v posameznih členih, za katere mislimo, da jih spoštujemo. Odločila sem se, da bom ravnateljice osnovnih šol zaprosila za Zapisnike o opravljenem rednem inšpekcijskem nadzoru. Prejela sem tri zapisnike in jih natančno pregledala.

### 3.1. Ugotovitve kršitev

Komisija je v teh zapisnikih zapisala naslednje kršitve:

1. Pri pisnem preverjanju in ocenjevanju znanja učiteljica po enem tednu še ni vpisala ocen v redovalnico, kar je kršitev 8. člena Pravilnika.
2. Učiteljica je poleg številčnih ocen uporabljala znak minus (-), kar je v nasprotju z 9. členom tega Pravilnika.
3. Pri dveh predmetih še ni bilo v redovalnico vpisanih še nobenih ocen, čeprav je bil inšpekcijski nadzor opravljen ob koncu redovalnega obdobja, kar je v nasprotju s 6. členom Pravilnika.
4. Dokumentacija o napovedovanju pisnega ocenjevanja znanja ni popolna (ni izpolnjen mrežni plan, ki visi v zbornici ali pisne naloge niso vpisane v Dnevnik pod rubriko Koledar 1999/2000).
5. Pisne naloge niso ocenjene skladno s Pravilnikom:
  - na njih ni vpisanega števila možnih točk pri posamezni nalogi,
  - naloge niso označene z možnim številom točk in skupnim številom doseženih točk,
  - na pisni nalogi ni razvidna ocenjevalna lestvica, na podlagi katere je bila naloga ocenjena,
  - kriteriji ocenjevanja niso učencem znani vnaprej,
  - na pisnih nalogah ni zapisanih kriterijev za oceno,
 kar je v nasprotju s 4. členom Pravilnika.



### 3.2. Neskladja s Pravilnikom

Našla sem nekaj neskladij v razumevanju določenih členov Pravilnika. Ta so se pokazala predvsem pri 4. členu Pravilnika. Namreč, inšpekcijska komisija je kljub temu, da so ob pregledanih pisnih izdelkih bili priloženi kriteriji na zbirnem listu, kjer so bile označene ocene ter število točk, zahtevali od ravnateljice, da zagotovi javnost ocenjevanja s predstavitvijo kriterijev na sami nalogi, kot to določa 4. člen Pravilnika.

4. člen Pravilnika ne določa, da morajo biti kriteriji ocenjevanja predstavljeni na sami pisni nalogi. Pravilnik nikjer ne določa, da mora biti vsaka posamezna naloga na pisnem izdelku vnaprej ovrednotena z možnim številom točk. Nikjer ni zapisanih določil, kaj vse mora učitelj napisati na izdelke pisnega preverjanja in ocenjevanja znanja.

### 4. Pregled avstrijske uredbe o preverjanju in ocenjevanju

Zapis avstrijskega zakona o šoli in izobraževanju (Schulunterrichtsgesetz) sem si sposodila v Javni dvojezični ljudski šoli v Celovcu. Že pri prvem pogledu vanj sem opazila, da je veliko bolj natančen kot slovenski in pospremljen s komentarji ter obrazložitvami določenih členov. Avstrijska Uredba o preverjanju in ocenjevanju (Leistungsbeurteilungsverordnung) v glavnem ne odstopa od slovenskega Pravilnika, vsebuje pa veliko več členov in pokriva tudi področje stroke.

V prvem delu Uredba o preverjanju in ocenjevanju govori o splošnih določbah, v drugem delu o preverjanju, v tretjem o ocenjevanju, v četrtem o napredovanju učencev iz razreda v razred, v petem in šestem pa o zaključevanju obveznega šolanja. Poglejmo nekaj zanimivih posebnosti avstrijske Uredbe o preverjanju in ocenjevanju.

Avstrijska Uredba o preverjanju v 4. točki 2. člena poudarja, da učitelj ne sme preverjati znanja oz. sposobnosti telesno prizadetih otrok, kadar njihova invalidnost vpliva na rezultate preverjanja, oz. kadar bi preverjanje škodovalo njihovu zdravju (Jonak, 1974, str. 167).

2. člen, 5. točka: Pri preverjanju znanja moramo misliti tudi na zaupanje med učiteljem, učencem in starši ter poleg tega voditi učence k stvarno utemeljenemu samoocenjevanju (Jonak, 1974, str. 167).

3. člen, 8. točka: V zadnjih treh dneh pred redovalno konferenco se lahko preverja in ocenjuje le z dovoljenjem ravnatelja. Ta se lahko strinja s preverjanjem in ocenjevanjem v teh treh dneh le, če so za to utemeljeni razlogi, npr. daljša odsotnost učitelja pred redovalno konferenco (Jonak, 1974, str. 167).

V 3. členu so določene oblike preverjanja. Temu členu je dodana obrazložitev, da se z novimi metodami poučevanja pojavljajo tudi nove oblike preverjanja, zato

je ta člen zelo prilagodljiv. Učitelji naj uporabljajo tisto obliko preverjanja, ki iz pedagoških vidikov najbolj ustreza metodam poučevanja (Jonak, 1974, str. 167-168).

Zanimivo je, kako 5. člen Uredbe točno določa način ustnega preverjanja in njegovo trajanje (Jonak, 1974, str. 171-173).

1. točka: Pri ustnem preverjanju mora učitelj učencu postaviti najmanj dve neodvisni vprašanji, ki mu omogočata, da pokaže svoje znanje na enem ali več snovnih področjih.

2. točka: Na željo učenca mu mora učitelj, ne glede na zakonska določila (razen določila iz 11. točke tega člena), enkrat v semestru (v poklicnih šolah enkrat v šolskem letu), omogočiti ustno preverjanje znanja. Učenec se mora javiti v takem časovnem obdobju, da je ustno preverjanje časovno izvedljivo.

3. točka: Učitelj lahko ustno preverja le v času pouka. Ustno preverjanje mora učencu napovedati najmanj dva dni prej...

4. točka: Ustno preverjanje učenca lahko traja v splošno-izobraževalnih obveznih šolah, na nižji stopnji splošno-izobraževalnih višjih šol in na poklicnih šolah, največ deset minut, oziroma izjemoma petnajst minut...

8. točka: Učitelj mora med ustnim preverjanjem opozoriti učenca na napake, še posebej, če napake lahko vplivajo na nadaljnje reševanje naloge.

9. točka: Ustno se ne sme preverjati na dan po treh ali več zaporednih prostih dneh...

10. točka: V splošno-izobraževalnih obveznih šolah in na nižji stopnji splošno-izobraževalnih višjih šol se ne sme ustno preverjati na isti dan, ko razred piše šolsko nalogo ali standardizirane teste. Učenec ima lahko le dve ustni preverjanji na dan.

Učenci morajo biti en teden pred pisanjem šolskih nalog seznanjeni z obsegom učne snovi in v zadnji uri predelana nova učna snov se pri šolski nalogi ne sme preverjati. V nižjih razredih osnovne šole (1. do 4. razred) je dovoljeno pisno preverjanje s kratkimi testi, ki lahko pri enem predmetu v semestru trajajo skupaj dvajset minut (Jonak, 1974).

Slovenska inšpekcijska komisija je na osnovnih šolah opozarjala tudi na to, da mrežni plani preverjanja in ocenjevanja niso pravočasno izpolnjeni, čeprav pravilnik tega točno ne določa.

V avstrijski Uredbi o preverjanju in ocenjevanju pa je točno določeno, kdaj morajo biti znani termini šolskih nalog. Zahteva se, da učitelj z odobritvijo ravnatelja določi termine šolskih nalog v prvih štirih tednih prvega semestra in nato v prvem tednu vsakega naslednjega semestra. Učitelj mora termine šolskih nalog takrat zabeležiti v Dnevnik (Jonak, 1974).

O številu in pogostnosti pisnih preverjanj se slovenski in avstrijski pravilnik ne razlikujeta, le da avstrijska uredba določa še, da se po peti šolski uri ne sme preverjati znanja s šolskimi nalogami in ne dopušča nobenega preverjanja znanja

prvi dan po treh ali več prostih dneh. Preverjanje šolske naloge mora učitelj ponoviti, če je polovica učencev ocenjena z negativno oceno (Jonak, 1974).

Avstrijska uredba dovoljuje tudi krajše oblike pisnega preverjanja, kot so različni testi, nareki, obdelave besedil..., ki lahko trajajo petnajst minut. Učitelj mora napovedati tak način preverjanja dva šolska dneva prej in ga zabeležiti v Dnevnik, vendar tak način preverjanja znanja ni dovoljen v nižjih razredih osnovnih šol.

V splošnih določbah tega dela Uredbe (Jonak, 1974) je poudarjeno, da:

- se mora učitelj držati zapisanih oblik in terminov preverjanja in ocenjevanja,
- mora učitelj znanje učenca oceniti strokovno in pravično,
- mora učenec izvedeti oceno, ko dobi vrnjen pisni izdelek, pri ustnem preverjanju najkasneje na koncu šolske ure in za vse ostale oblike praktičnega preverjanja najkasneje v naslednji šolski uri istega predmeta,
- mora učitelj seznaniti učenca z oceno tako, da ga motivira za nadaljnje delo in da ne vpliva negativno na njegovo samopodobo,
- imajo učenci in starši pravico dobiti dodatne informacije o doseženih rezultatih pri ocenjevanju,
- rezultatov, pridobljenih z goljufijo, ne ocenjuje, učencu pa mora učitelj ponovno en teden prej napovedati novo preverjanje; če se učenec teh terminov ne drži, je neocenjen,
- učitelj lahko pri goljufanju odvzame vse nedovoljene pripomočke, tako da učenec lahko nadaljuje s preverjanjem znanja, in jih vrne, ko je preverjanje in ocenjevanje končano,
- obnašanje učenca v šoli in izven nje ne sme vplivati na oceno znanja,
- dobro utemeljeno in zastopano mnenje učenca ne sme vplivati na oceno, četudi se razlikuje od mnenja učitelja,
- mora učitelj pri ocenjevanju znanja pri predmetih, kot so glasbena vzgoja, likovna vzgoja, športna vzgoja, tehnika..., upoštevati tudi učenceve individualne telesne sposobnosti.

14. člen avstrijske Uredbe o preverjanju in ocenjevanju (Jonak, 1974, str. 188) določa ocene, s katerimi se ocenjujejo znanje in sposobnosti učencev:

- zelo dobro (1),
- dobro (2),
- zadovoljivo (3),
- zadostno (4),
- nezadostno (5).

Obrazložitvam, kdaj učitelj lahko nekoga oceni z eno od teh ocen je dodana še tabela (tabela 1).

Tabela 1: Nivoji ocenjevanja

Nivo	Zelo dobro	Dobro	Zadovoljivo	Zadostno	Nezadostno
a) razumevanje in uporaba učne snovi b) opravljanje nalog	zahteve na zahtevnejših področjih so izpolnjene veliko nad povprečjem	zahteve na zahtevnejših področjih so izpolnjene nad povprečjem	zahteve na bistvenih področjih so v celoti izpolnjene	zahteve na bistvenih področjih so pretežno izpolnjene	zahteve niti na bistvenih področjih niso izpolnjene
c) samostojnost	se mora jasno videti (kjer je to mogoče)	opazne zasnove (kjer je to mogoče)	pomanjkanje pod točko b) se izravna z opaznimi zasnovami		
d) samostojna uporaba vedenja in znanja	se mora videti (kjer je to mogoče)	pod ustreznim vodstvom (kjer je to mogoče)			

Zanimivo je, da 16. člen Uredbe (Jonak, 1974, str. 192) predpisuje pomembne strokovne vidike pri ocenjevanju šolskih nalog pri predmetih: jezik, v katerem se poučuje, tuj jezik, latinščina in grščina, matematika, biologija, okoljska vzgoja, fizika, stenografija in drugih.

Poglejmo nekoliko bolj natančno, katere strokovne vidike predpisuje za jezik, v katerem se poučuje:

- a) treba je upoštevati, kako vsebina ustreza dani temi, sposobnosti opazovanja, pravilnosti razmišljanja, objektivnosti, obravnavanju teme ali problema, zgradbi ali strukturi, redu in domišljiji,
- b) izražanje,
- c) jezikovna pravila,
- d) točnost, pravilnost pisanja.

18. člen Uredbe (Jonak, 1974) predpisuje tudi ocenjevanje vedenja, vendar le od 5. do 7. razreda obveznih šol in v drugih višjih šolah.

Ob tej grobi primerjavi slovenskega Pravilnika o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli in avstrijske Uredbe o preverjanju in ocenjevanju sem ugotovila nekaj razlik in posebnosti.

Avstrijska Uredba o preverjanju in ocenjevanju znanja se v glavnih določilih ne razlikuje od našega Pravilnika, je pa bistveno obsežnejša, saj vsebuje tudi dodatne

komentarje in pojasnila posameznih členov. Avstrijska Uredba poleg omejitev pri preverjanju in ocenjevanju znanja, ki jih določa tudi slovenski Pravilnik, strogo omejuje čas preverjanja. S tem določilom učitelju ne dovoli, da bi ustno preverjal enega učenca celo šolsko uro, ampak ga omejuje, kadar zaradi svojih osebnostnih lastnosti učenec potrebuje več časa. Uredba predvideva ravnanje učitelja ob goljufanju pri preverjanju in ocenjevanju znanja in pri izmikanju le-temu. Določa tudi načine sprotnega preverjanja (kratki testi, do deset minut), vendar jih ne dovoljuje v nižjih razredih osnovne šole.

V prvem razredu je učenec ocenjen z eno skupno oceno, vendar ni točno določeno, kaj se ocenjuje, kot je to določeno za posamezne predmete. Ravnateljica Javne dvojezične ljudske šole v Celovcu mi je razložila, da 50 odstotkov ocene v prvih štirih razredih predstavlja "sodelovanje", čeprav tega ne predpisuje Uredba o preverjanju in ocenjevanju.

Uredba delno posega tudi na strokovno področje, saj predpisuje strokovne vidike pri ocenjevanju oziroma nekakšne standarde ocenjevanja ter oblike preverjanja znanja. Ti vidiki so sicer dovolj splošni, vendar mislim, da je treba dobro razmisliti, koliko lahko taka uredba ali pravilnik posegata v stroko, ne da bi jo omejevala.

## 5. Zaključek

Analiza anketnih vprašanj, s katerimi sem želela ugotoviti, kako natančno učitelji naše šole upoštevajo Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli, je pokazala, da ga kršijo v določenih delih. Kršijo ga predvsem na področju zagotavljanja javnosti ocenjevanja in pri uporabi nedovoljenih ocen (znakov).

Inšpektorji so pri inšpekcijskih nadzorih navajali predvsem kršitve s področja zagotavljanja javnosti, vendar sem ugotovila, da njihove zahteve, ki so jih navajali v zapisnikih, v Pravilniku niso dosledno zapisane.

Pri pregledovanju avstrijske Uredbe o preverjanju in ocenjevanju sem ugotovila, da nekatere člene v njej spremljajo komentarji in pojasnila, da nekateri člani določajo tudi strokovne vidike preverjanja in ocenjevanja. Uredba tudi strogo omejuje čas preverjanja znanja z ocenjevanjem. V prvih štirih razredih osnovne šole ne dovoljuje ustnega preverjanja z ocenjevanjem in strogo omejuje tudi pisno preverjanje in ocenjevanje.

Morda bi morali razmisliti o kakšni dopolnitvi Pravilnika. Učiteljem bi koristile tudi natančnejše obrazložitve posameznih členov. Pomembno pa je, da že obstoječi Pravilnik učitelji sprejmemo in ga začnemo dosledno upoštevati.

## LITERATURA

1. Ferbar, J.: Standardi za pouk naravoslovja, 2. del, Ocenjevanje pri pouku naravoslovja, Naravoslovna solnica, 1. letnik, št. 1, 1996, str. 14-17.
2. Jonak, F.: Schulunterrichtsgesetz mit Verordnungen, Innverlag Innsbruck, 1974.
3. Razdevšek Pučko, C.: Pedagoška in psihološka načela, na katerih temelji izbira oblik in načinov preverjanja in ocenjevanja znanja, Preverjanje in ocenjevanje znanja, Zavod RS za šolstvo in šport, Ljubljana, 1992, str. 28-39.
4. Razdevšek Pučko, C.: Drugačne oblike preverjanja in ocenjevanja znanja, Sodobna pedagogika, 47. letnik, št. 9/10, 1996, str. 411-419.
5. Razdevšek Pučko, C.: Vpliv kognitivne psihologije na spremembo paradigme preverjanja in ocenjevanja znanja, Psihološka obzorja, št. 4, 1997, str. 127-141.
6. Šolska pravila, Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, 1996.
7. Zapisniki o opravljenem rednem inšpekcijskem nadzoru (zaradi varovanja podatkov, zapisniki niso točno navedeni).
8. Assessment, NCREL North Central Regional Educational laboratory, 2000. Članki dobljeni: 30. 4. 2000 na WWW: <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/as0cont.htm>
9. Assessment, NCREL North Central Regional Educational laboratory, 2000. Povzetek dobljen: 30. 4. 2000 na WWW: [http://www.ncrel.org/sdrs/areas/stw\\_esys/4assess.htm](http://www.ncrel.org/sdrs/areas/stw_esys/4assess.htm)

## NAVODILA SODELAVCEM

Časopis *PEDAGOŠKA OBZORJA - DIDACTICA SLOVENICA* objavlja članke, ki so razvrščeni v naslednje kategorije:

- izvorni znanstveni članek (original scientific paper),
- pregledni članek (review),
- referat na znanstvenem posvetovanju (conference paper),
- strokovni članek (professional paper),
- poročilo (report).

Kategorijo članka predlaga avtor, končno presojo pa na osnovi strokovnih recenzij opravi uredništvo.

Prispevki, ki so objavljeni, so recenzirani. Vsak prispevek pregledajo trije recenzenti, od tega eden iz tujine.

Avtorje prosimo, da pri pripravi znanstvenih in strokovnih prispevkov upoštevajo naslednja navodila:

1. Prispevke s povzetkom pošiljajte na naslov: Pedagoška obzorja, Prešernov trg 3, p.p. 124, 8000 Novo mesto; ali pa na elektronski naslov: info@pedagoska-obzorja.si.
2. Prispevek s povzetkom priložite na disketi. Ime datoteke naj bo priimek avtorja (npr. Furlan.doc) in naj bo jasno označeno tudi na nalepki diskete. Prispevek naj bo napisan z urejevalnikom besedil Word in preveden v ASCII ali TXT obliko.
3. Znanstveni in strokovni članki naj obsegajo do 16 strani, komentarji in recenzije pa do 5 strani formata A4.
4. Vsak prispevek naj ima na posebnem listu naslovno stran, ki vsebuje ime in priimek avtorja, njegov naslov, naslov prispevka, akademski in strokovni naziv, naslov ustanove, kjer je zaposlen, elektronski naslov (E-mail), številko žiro računa, EMŠO in davčno številko.
5. Znanstveni in strokovni prispevki morajo imeti povzetek v slovenskem (do 15 vrstic) in po možnosti v angleškem jeziku. Povzetek in deskriptorji naj bodo napisani na začetku članka.
6. Tabele naj bodo vključene v besedilu smiselno, kamor sodijo. Slike, sheme, diagrami in grafikoni morajo biti izdelani ločeno od besedila. Vsak naj bo na posebni strani, oštevilčen po vrstnem redu in z označenim mestom v besedilu. Zaželeno je, da jih kot datoteke priložite na disketi. Namesto barv uporabljajte šrafure!
7. Seznam literature uredite po abecednem redu avtorjev:
  - Knjige: priimek in ime avtorja, naslov, kraj, založba, leto izdaje. Primer:  
*Novak, H.: Projektno učno delo, Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1990.*
  - Članki v revijah: priimek in ime avtorja, naslov, ime revije, letnik, številka/leto izida, strani. Primer:  
*Strmčnik, F.: Reševanje problemov kot posebna učna metoda, Pedagoška obzorja, 12, št. 5-6/1997, str. 3-12.*
  - Prispevki v zbornikih: priimek in ime avtorja, naslov prispevka, podatki o knjigi ali zborniku, strani. Primer:  
*Razdevšek Pučko, C.: Usposabljanje učiteljev za uvajanje novosti, V: Tancer (ur.), Stoletnica rojstva Gustava Šiliha, Pedagoška fakulteta, Maribor, 1993, str. 234-247.*
8. Vključevanje reference v tekst: Če gre za točno navedbo, napišemo v oklepaju priimek avtorja, leto izdaje in stran (Kroflič, 1997, str. 15), če pa gre za spošno navedbo, stran izpustimo (Kroflič, 1997).